

دراسات نفسية فى

الذكاء الوجدانى - الإكتئاب - اليأس - قلق الموت - السلوك العدوانى - الإنتحار

بحوث ودراسات متخصصة فى علم النفس (الجزء الثالث)

إعداد
أ.د / بشير معمرية
قسم علم النفس - جامعة الحاج لخضر
باتنة - الجزائر

الناشر: المكتبة العصرية







دراسات نفسية

فى

الذكـــاء الوجدانى – الإكتئاب – اليأس
قلق الموت – السلوك العدوانى – الإنتحار

بحوث ودراسات متخصصة فى علم النفس (الجزء الثالث)

إعداد

أ.د. بشير معمرية

قسم علم النفس ـ جامعة الحاج لخضر
باتنه ـ الجزائر

الناشر
المكتبة العصرية.

الناشر : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع
جمهورية مصر العربية ـ المنصورة ـ برج المعمورة ـ شـ حسني مبارك
(المشاية) بجـوار فندق مـارشال الجزيرة.

هاتف : 2221875 50 20+ - 2342006 50 20+
فاكس : 2355055 50 20+ رقم بريدي : 35111
بريد إلكتروني : m_bindary@yahoo.com

اسم الكتاب : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس
جـ٣ (دراسات نفسية في الذكاء الوجداني - الاكتئاب
- اليأس- قلق الموت-السلوك العدواني-الانتحار)
المـؤلـف : د/ بشير معمرية
الطبعة الأولى : ٢٠٠٩
رقم الإيداع بدار الكتب : ٢٠٠٨/١٤٩٣٧
I.S.B.N : ~~977-410-093-x~~
77_410-108-6

مقدمة :

هـذا هـو الكـتاب الثالث ضمن سلسلة كتب تتضمن بين دفاتها مجموعة من الـبحوث والدراسات النفسية التي استطعت إجراءها طيلة عشرة سنوات منذ التحاقي بالجامعـة. وهـي بحـوث ميدانـية في معظمها أجريتها على عينات من المجتمع الجزائـري. معظمها تم تقديمه في ملتقيات علمية جامعية في الجزائر، ومنها ما هو منشـور ضـمن أعمـال هذه الملتقيات، ومنها ما هو ليس منشورا. وقد ارتأيت أن أجمعهـا في مجموعة من الكتب ليتسنى للطلبة والباحثين في علم النفس وفي فروع أخـرى مـن العلوم الإنسانية الاطلاع عليها. وأرجو أن يجدوا فيها ما يفيدهم سواء من حيث المعلومات المتضمنة فيها أو من حيث منهجية البحث.

ويضـم الكـتاب الحالـي سبعة بحوث منها ما هو نظري مقالي ومنها ما هو ميداني وصفي. تكونت عيناتها من فئات مختلفة من البيئة الجزائرية.

يتناول البحث الأول، الذكاء الوجداني، مفهوم جديد في علم النفس.

ويتـناول البحـث الثاني، الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى عينة من الشباب.

ويتـناول البحـث الثالـث، الفـروق في أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من الشباب.

(ب)

ويتناول البحث الرابع، تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات في المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراط الإجرائي.

ويتناول البحث الخامس، أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

ويتناول البحث السادس، استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنينه على عينات من البيئة الجزائرية.

ويتناول البحث السابع، التربية ومدخل تحليل النظم مع تناول نقدي للتقويم التربوي في المنظومة التربوية الوطنية.

وإنـي إذ أقدم هذا الكتاب، أرجو أن يجد فيه المتخصص في علم النفس خاصة والمتخصصين في العلوم الإنسانية عامة ما يفيدهم.

والله من وراء القصد، وهو يهدي إلى سواء السبيل.

أ. د. بشير معمرية

المحتويـــــات

تابع المحتويـــــات

تابع المحتويـــــات

تابع المحتويـــــــات

تابع المحتويـــــات

تابع المحتويـــــات

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة

الفصل الأول

الذكاء الوجدانى : مفهوم جديد فى علم النفس

- مقدمة .
- أهمية البحث .
- أهداف البحث .
- مشكلة البحث .

أولا : إشارات سيكولوجية سابقة إلى الذكاء الوجدانى .

ثانيا : مفهوم الذكاء الوجدانى .

ثالثا : بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجدانى .

رابعا : النماذج النظرية فى الذكاء الوجدانى .

خامسا : الأساس النيورولوجى للذكاء الوجدانى .

سادسا : علاقة الذكاء الوجدانى ببعض متغيرات الشخصية .

- خاتمة .

الفصل الأول

الذكاء الوجداني : مفهوم جديد في علم النفس

– مقدمـة :

منذ إنشاء فلهلم فندت ١٨٣٢ ــ ١٩٢٠ *W. Wundt* لمعمله السيكولوجي التجريبـي فـي جامعـة لايبزغ *Leipzig* بألمانيا عام ١٨٧٩، وعلماء النفس يعتـبرون مكونات الخبرة الشعورية ، ومن ثم مكونات الشخصية وكل جوانب السـلوك، ثلاثـة هي : المعرفة *Cognition* الوجدان *Affection* النزوع – الدافـع *Conation - Motive*. ويقصـد بـالمكوّن المعرفي العمليات العقلية المسـؤولة عـن اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها ، واستخدامها في المواقف الجديدة . وتشمل هذه العمليات : الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة ، التفكير وحـل المشـكلات ، الاسـتدلال ، التوقع ، اتخاذ القـرار ، التخيل ، التصور والذكـاء . أمـا المكون الوجداني فيقصد به كل ما يتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعـالات ، ويتضـمن تـبعا لذلك الاتجاهات والقيم والميول والاهتمامات والتوافق والمزاج . والوجدان ثنائي القطب ، فكل استجابة وجدانية لها استجابة وجدانـية تناقضها . فالاتجاهات مثلا ، إما أن تكون إيجابية كأن يقول أحدنا : "علم النفس تخصص مهم في الحياة " . أو سلبية كأن يقول آخر : " دراسة علم النفس مضيعة للوقت". فكل وجدان لـه وجدان يناقضه في المضمون والاتجاه؛ فالحب يناقضه الكره، والأمل يناقضه اليأس ، والرضا يناقضه السخط ، والتقبل يناقضه الرفض. أما المكون النزوعي – الدافعي فيقصد به الاستجابة البدنية أو اللفظـية التي يقوم بها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف البيئية التي يتعرض لها ، إما بالإقدام والإقبال عليها إذا كانت مرغوبة لديه ، أو بالإحجام والابتعاد عنها إذا كانـت غـير مـرغوبة لديه . فالذي يعتقد أن علم النفس تخصص مهم في

الحياة، يقبل على دراسته . أما الذي يرى أن دراسة علم النفس مضيعة للوقت ، يبتعد عن دراسته .

وفي مجال العمليات المعرفية، ونخص هنا الذكاء، فقد تم اكتشاف " الذكاء المعرفي *Cognitive Intelligence* " في بداية القرن العشرين في فرنسا على يـد السـيكولوجي الفرنسي ألفريد بيني ١٨٥٧ ـ ١٩١١ *A. Binet* والطبيب العقلـي تـيودور سيمون ١٨٧٣ ـ ١٩٦١ *Th. Simon* اللذين ابتكرا طريقة لتشـخيص المستويات العقلية لدى الأطفال الأسوياء واللاأسوياء في المصحات والمدارس الابتدائية في باريس. ونشراها لأول مرة في مجلة السنة السيكولوجية *L' Année Psychologie* عـام ١٩٠٥. ويعتـبر هذا التاريخ بداية لظهور مفهـوم الذكـاء المعرفي أو الأكاديمي في علم النفس. وأدت هذه الطريقة التي تمت مراجعتها عدة مرات لتطويرها في فرنسا ثم في أمريكا خاصة إلى وضع السُـلم القياسـي للذكاء *Echelle métrique de l' intelligence* (نوربير سيلامي ، ١٩٩١، ٥٩) .

وفـي الوقت نفسه (١٩٠٥) كان تشارلز إ. سبيرمان ١٨٦٣ – ١٩٤٥ *CH. E. Spearman* فـي أنجلترا يقوم بقياس نفس المفهوم في إطار نظرية العامليـن. وفـي أمريكا صمم دافيد وكسلر ١٨٩٦ ـ ١٩٨١ *D. Wechsler* الطبيب النفسي في مستشفى بلفيو اختبارا لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين عام ١٩٣٩، يتضمن جانبين أحدهما لفظي والآخر أدائي. وصمم السيكولوجي لويس ل. ثيرسـتون ١٨٨٧ – ١٩٥٥ *L. L. Thurstone* اختـبارا للـذكاء ضمن القدرات العقلية الأولية عام ١٩٣٨. وتلت هذه الإنجازات في ميدان قياس الذكاء وتحديـده كمـيا عشرات الأعمال الأخرى، سعت كلها إلى تحقيق نفس الهدف، وهو التعرف أكثر على خصائص هذا المفهوم السحري " الذكاء ".

وبمـــا أن المشـــكلات التي حثت السيكولوجيين على إيجاد طرق لقياس الذكـــاء وتحديـــده كمـــيا مـــن أجل التغلب عليها، كانت مشكلات تتعلق أساسا بالتحصـــيل الأكاديمـــي في المدارس، كما كان معظم عينات التقنين من تلاميذ المدارس. ظهر إثر ذلك اتجاه يرى أن الذكاء، كما تقيسه اختبارات الذكاء، هو المســـؤول الوحيد عن النجاح الأكاديمي. بل زاد هذا الاتجاه قوة وصرامة حين اعتـــبر نســـبة الذكاء (*I. Q*) هي المسؤولة عن نبوغ الفرد في الدراسة وفي المهنة، وعن نجاحه في كل مجالات الحياة التي يخوضها.

أما الوجدان أو الانفعال فقد نظر إليه السيكولوجيون على أنه متغير غير مـــنظم *Disorganizing* ومشـــوش، وتصـــعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يتـــناقض مـــع التفكير المنطقي. وقد سادت هذه النظرة منذ القرن الثامن عشر وسميت بـــ " حركة العقلنة " التي لا ترى للوجدان دورا يُذْكَر في نجاح الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته حتى لا تشوش على التفكـــير الســـليم. وأن الانفعالات تعكس صورة غير حضارية للفرد. (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٦).

وتتضمن الخبرة الانفعالية الوجدان السلبي والوجدان الإيجابي. فالوجدان السلبي يُعَدّ مزاجي يتصف بأنه مؤلم ومزعج، ويسبب نظرة سلبية للشخص عن ذاتـــه. ويـــتكون الوجدان السلبي المرتفع من حالات وجدانية سلبية واسعة مثل الخـــوف والعصبية والغضب والشعور بالذنب والازدراء والاشمئزاز والحزن والشـــعور بـــالوحدة. أمـــا الوجـــدان السلبي المنخفض فيعكس حالات الهدوء والســـكون والاســـترخاء والانســـحاب. وأشار الباحثون إلى أن عامل الوجدان الســـلبي يشير إلى أن حالات المزاج السلبي تحدث معا. أي أن الشخص يشعر بـــالخوف والغضـــب والشعور بالذنب والحزن في نفس الوقت. (مي الرميح، أحمد محمد عبد الخالق، ٢٠٠٢، ٥٤٩ – ٥٥٠).

وتبعا لهذا الاتجاه فقد اقتصر مفهوم الذكاء لدى معظم الباحثين لفترة طويلة من الزمن على الذكاء المعرفي فقط، الذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد والاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها. غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض السيكولوجيين الذين شعروا بالخوف من سيطرة المدرسة المعرفية على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، وفي مقدمتها العامل الوجداني، مما قد يؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان باعتباره كائنا يجمع بين العقل والوجدان. (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٦ ــ ٧).

وأدى الشعور بتحيز علم النفس إلى العامل المعرفي على حساب العوامل الأخرى إلى حدوث تغير في نظرة السيكولوجيين إلى الوجدان ودوره في حياة الإنسان، وإلى ضرورة الاعتراف بمكانته في التأثير على السلوك. فالوجدان مكون أساسي في الشخصية، ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة، كالمشاعر والعواطف والانفعالات، ويعبر عنه كذلك ضمن مفاهيم الحاجات والميول والاتجاهات والاهتمامات والقيم والمواقف والتوافق والتقدير والتقبل والتفضيل والالتزام. والوجدان من أقوى مكونات الشخصية، ويسمى أيضا التأثيرية. فما أن يكتسب الفرد معلومات أو يتصل بمواقف أو قضايا إلا ويستدخلها في وجدانه، ثم يتصرف إزاءها بعد ذلك تبعا لمشاعره واتجاهاته وميوله نحوها، أو مواقفه منها، أو توافقه معها. فالحياة الوجدانية ليست حيادية، وهي جوهر الحياة النفسية للفرد.

ونظرا لهذا التحول، ظهر اتجاه ينظر إلى الوجدان على أنه ذا أهمية بالغة في حياة الإنسان. وأنه ليس منفصلا عن التفكير، بل كل من الوجدان والتفكير عمليتان متداخلتان ومكملتان لبعضيهما. فالمعروف على سبيل المثال، أن

العمليات المعرفية تسهم إيجابيا في تفسير الوجدان وترميزه وتسميته من خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه. والوجدان الإيجابي يساهم في تنشيط التفكير الإبداعي وحل المشكلات.

وعندما نتعرف على مفهوم الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence* وعلى أبعاده في هذه المقالة، سوف يتضح لنا أن أولئك الذين نجحوا في حياتهم العلمية أو السياسية أو الاقتصادية وغيرها، لم يكونوا يتميزون بذكاء معرفي خارق فحسب، بل كانوا يتصفون بخصائص أخرى مثل المثابرة والتحمل والإصرار والتفاؤل والدافعية الذاتية والحماس والحفاظ على مواصلة الاتجاه وغيرها من السمات الوجدانية. وقد وجد أن هذه السمات يتصف بها المرتفعون في الذكاء الوجداني، وهي السمات التي جعلت هؤلاء العلماء والقادة والسياسيين يصنفون ضمن الناجحين.

فالناجحون في الحياة ليسوا أذكياء فحسب، بل يتميزون بخصائص أخرى أكثر تأثيرا ودفعا نحو النجاح، وهي التي يتضمنها الذكاء الوجداني.

وحتى الأنبياء والرسل ، رغم أنهم مختارون من الله ومأمورون منه بتبليغ رسالاته ، ووعدهم بالتأييد والنصر ، إلا أننا إذا نزعنا عنهم الاصطفاء والدعم الإلهيين، وأبقينا عليهم صفات البشر العاديين ، لتبين أنهم يتصفون بالخصائص السابقة وهي المثابرة والصبر والإصرار والتمسك بالهدف إلى حين بلوغه. ولقد عبر أشرف المرسلين محمد ﷺ عن هذا بقوله : " والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري ، على أن أترك هذا الأمر ما تركته ، حتى يظهره الله أو أهلك دونه " (سيرة ابن هشام، د. ت، ٢٨٥).

وقد كان أحد أهم أسباب اهتمام الباحثين السيكولوجيين بالذكاء الوجداني، هــو عجــز اختبارات القدرات العقلية في التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مخــتلف مواقــف الحــياة، وأهمها المجال الاجتماعي والمهني. وقد توصلت الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية والوجدانية، يمكن أن يكون لها أثر كبير علــى الــنجاح في الحياة، من ذلك الأثر الذي يكون للقدرة العقلية. يمكن القول بطــريقة أخــرى أن التمتع بقدر كبير من الذكاء الوجداني، يمكن أن يكون له أهمــية أكــبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية حاصل الذكاء المعرفي الذي يقاس بالاختبارات العقلية المقننة. (لورانس شابيرو، ٢٠٠١، ٥).

وتبين من نتائج الدراسات التي قام بها الباحثون (دانييل جولمان ١٩٩٥ *D. Goleman*، هوارد جاردنر، رتشارد هرنشتاين ١٩٩٥ *H. Gardner & R.Hernstein*، تشــارلز مــوراي ١٩٩٤ *CH. Murray* ، فــيما يــتعلق باحــتمالات الــنجاح فــي الحياة، أن ما بين ١٠ - ٢٠ % فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني ، يمكن إيعازه لقدرات عقلية ، في حين يتطلب النجاح المهنــي قــدرات أوســع من ذلك كالمهارات الاجتماعية وضبــط الانفعالات وإدارة حفــز الــــذات. (محمد عبد السميع رزق ، ٢٠٠٣ ، ٦٧) (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥) .

وبينــت دراســات سيكولوجية عديدة، قصور الذكاء المعرفي في التنبؤ بالــنجاح فــي الأداء. فقــد وجد كل من ر. ب. بلبن *R. M. Belban* ر. ر. أســتون *R. R. Aston* ، ر. د. موتــران *R. D. Motran* ١٩٧٦ أن الأفراد ذوي الذكاء العقلي العالي لم يكونوا أعلى أداء.

وفي دراسات أخرى لباحثين هما : ر. كيلي *R. Kelley* ، ج. كابلان *J. Caplan* ١٩٩٣ علــى مجموعــة مــن موظفــي شركة بل *Bell* الأمريكية

الحاصــلين على درجات مرتفعة في الذكاء المعرفي، أن ١٥ % منهم فقط تم تصــنيفهم علــى أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة على إدارة الأزمات بفاعلية، ومستوى أدائهم مرتفع).

ووجد الباحثان أن كلا من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية، ليستا قادرتيــن علــى التميــيز بين متوسطي ومرتفعي الأداء. ولكن ما سمي لاحقا بمهــارات الذكــاء الوجدانــي مثل حفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة والمــرونة وتقــبل التغيــير والقــدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق وتحمل الضغوط، هي التي أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ١٢ ــ ١٣).

ولا شــك أن الأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني، سيكونون أكثر قدرة على التوافق الفعال مع مواقف الحياة اليومية.

وســاهمت الاكتشــافات فــي مجــال علــم الــنفس الفيزيولوجــي *Psychophysiology* مــن حيث إمكان رسم المسارات العصبية وشدتها بين جوانب المخ المختلفة . فعندما يفكــر الفرد في أمر ما ، أو يحاول تخيل صورة معينة، أو يشعر بانفعال ، فإن المسارات العصبية بين أجــزاء المخ ، وخاصة تلك التي تربط بين الجهاز العصبي الطرفي *The Limbic System* (مركز الانفعــال) وبالتحديد اللوزة *Amygdala* واللحاء *Cortex* (مركز التفكير) يمكــن تحديدهــا ومراقبتها بدقــة ، الأمــر الذي ســاهم في قدرتنا على فهم العلاقــة القائمة بين الجانب المعرفي والجانب الوجــداني لدى الإنسان بصورة أفضل (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٣٢).

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني من كونه نابعا من استعداد رئيسي *Master Aptitude* كقوة مسيطرة على كل قدراتنا الأخرى إيجابا وسلبا، تيسيرا وإعاقة ألا وهـي الوجدان (دانييل جولمان ، ٢٠٠٠، ٥١). كما تظهر أهميته أيضا لكونـه فـنا مـن فنون قيادة الانفعالات وإدارتها، ومهارة ناجحة من مهارات المعـرفة والكفـاءة الوجدانية *Emotional Capacity* ، ومحرك المشاعر، وخاصية أساسية لأنسنة الإنسان، وكل علاقة ألفة بين البشر (خيري المغازي عجاج، ٢٠٠٢، ٩ – ١٠). لذا كان من الضروري أن يظهر هذا المفهوم في هذا الوقت الذي تفشت فيه مظاهر الفشل والانحراف والعنف وسوء التصرف. وكان من الضروري كذلك الاهتمام به ونشره، وبحث علاقاته بمتغيرات أخرى خاصة لدى الآباء والتربويين والمهنيين والإداريين.

أهمية البحث :

تبرز أهمية هذه الدراسة مما يلي :

١ – أنها تتناول مفهوما جديدا من المفاهيم السيكولوجية ظهر في أواخر القرن العشرين فقط.

٢ – أنهـا تعتـبر الأولى، في حدود علم الباحث، التي تتناول هذا المفهوم في الجزائر.

٣ – أنهـا تلفـت الانتـباه إلى أهمية الوجدان عندما يستخدم بحكمة (الذكاء الوجدانـي) ودوره فـي نجاح الفرد في مجالات حياتية تعتبر ضرورية وهامة، كالسعادة والتفوق والتعاون والعلاقات الناجحة والتسامح وغيرها.

٤ – تعتبر هذه الدراسة مهمة كذلك لأن القارئ سيكشف بعد قراءتها أن الذكاء المعرفي لا يقدم إلا القليل من الإسهامات في نجاح الفرد، سواء في الحياة

العملـية الأكاديمـية، أو فـي مجالات الحياة الأخرى كالسياسة والإدارة والاقتصاد والزواج وتربية الأطفال والصداقة والحب وغيرها ، بل لا بد مـن توافر الذكاء الوجداني لدى الفرد حتى يكون أكثر نجاحا وتوافقا في كل هذه المجالات وغيرها.

٥ – تعتـبر هذه الدراسة مهمة كذلك لأنها سوف تفتح المجال أمام الباحثين في علم النفس والتربية لبحث هذا المفهوم الجديد وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ – التعريف بالذكاء الوجداني بصفته مفهوما جديدا في علم النفس.

٢ – لفـت انتباه القارئ إلى أن اتصافه بالذكاء الوجداني عامل مهم في تحقيق نجاح باهر في حياته.

٣ – تسـعى هـذه الدراسـة كذلـك إلى إبراز أهمية هذا المتغير ولفت انتباه السيكولوجيين إلى دراسته مع متغيرات سيكولوجية وتربوية أخرى .

مشكلة البحث :

بعد هذه المقدمة حول بعض الإرهاصات التي أذنت بظهور مفهوم الذكاء الوجدانـي كـأحد أنواع الذكاء الذي تمت الإشارة إليه وتحديده ضمن متغيرات السلوك البشري، فإن هذه الدراسة تطرح الأسئلة التالية التي سوف تتم الإجابة عنها تباعا :

١ – ما الذكاء الوجداني ؟ وما أبعاده ؟

٢ – من هم المنظرون في الذكاء الوجداني ؟

٣ – هل للذكاء الوجداني دور في النجاح الأكاديمي والمهني ؟

٤ – ما السمات التي يتميز بها مرتفعو الذكاء الوجداني ؟

٥ – ما طبيعة علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية وتربوية ومهنية ؟

ذلـــك مـــا سوف نناقشه في الفقرات التالية من هذه المقالة . وفقا لما تم التوصل إليه من نتائج البحوث والدراسات حول مفهوم الذكاء الوجداني .

أولا : إشارات سيكولوجية سابقة إلى الذكاء الوجداني :

رغـــم أنه يؤرخ لظهور مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس بتاريخين همـــا : عـــام ١٩٨٩ حيـــن نشـــر السيكولوجي الأمريكي ستانلي إ. غرينسبن *Stanley I. Greenspan* مقالا بعنوان : " الذكاء الانفعالي. وعام ١٩٩٠ أين نشـــر الســـيكولوجيان الأمريكـــيان بيتر سالوفي *P. Salovey*، جون ماير *J. Mayer* مقالهمـــا حـــول هذا المفهوم (كما سنبين ذلك في حينه)، إلا أنه عند فحصنا للتراث السيكولوجي، نجد أن هناك إشارات ضمنية إلى هذا المفهوم في الكـــتابات الســـيكولوجية الســـابقة، سواء ضمن الكتابة عن الذكاء المعرفي، أو ضـــمن أنـــواع أخرى من الذكاء، وخاصة الذكاء الاجتماعي. مما أدى ببعض الباحثيـــن، وحـــتى المنظرين فيه، إلى أن يعتبروه نوعا من الذكاء الاجتماعي *Social Intelligence* مـــع الإشـــارة إلـــى أننا ما زلنا لم نعرّف بعد الذكاء الوجداني ونوضح معناه .

وفـــي إطـــار الكـــتابات الســـيكولوجية الســـابقة التي أشارت إلى الذكاء الوجدانـــي، ذكر السيكولوجي الأمريكي الشهير وليام جيمس *W. James* عام ١٨٩٠ أن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية (ناديا عبده أبو دنيا، ١٩٩٨، ٢٧٤). والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره، وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين.

وانتبه أيضا تشارلز سبيرمان عام ١٩٢٣ إلى ما أطلق عليه " قانون إدراك الخبرة ". ويقصد به أن كل خبرة تمارس تميل إلى أن تستدعي معرفة مباشرة بخصائص صاحبها، ويجمع عملياته المعرفية وحالاته الذاتية الوجدانية والنزوعية (فؤاد أبو حطب، ١٩٩١، ١٧).

وانتقد السيكولوجي الأمريكي إدوارد ل. ثورندايك ١٨٧٤ ـ ١٩٤٩ *E. L. Thorndike* عامي ١٩٢٠، ١٩٣٠ الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وتحليله عامليا، واستخراج عدة عوامل بعضها عام وبعضها خاص وبعضها طائفي. ووجه الأنظار إلى أن الذكاء يعني أن يشمل ثلاثة مجالات رئيسية هي : الذكاء الميكانيكي *Mécanical Intelligence* والذكاء المجرد *Abstract Intelligence* والذكاء الاجتماعي. ويعني بالذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على التفاعل بشكل أكثر حكمة مع الآخرين (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٩).

ويذكر السيكولوجي المصري فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) في نموذجه للذكاء الشخصي *Personal Intelligence*، أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي : الذكاء الموضوعي *Objective Intelligence* المرتبط بالمجالات الأكاديمية والدراسية كالعلوم والرياضيات واللغة وغيرها. والذكاء الاجتماعي المرتبط بالتفاعل مع الآخرين. والذكاء الشخصي المرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٣٩٩)

واتساقا مع هذا الاتجاه، يورد السيكولوجي الأمريكي هوارد جاردنر في كتابه : " أطر العقل : نظرية في الذكاءات المتعددة *Frames of Mind : A theory of multiple intelligences* ". الصادر عام ١٩٨٣ سبع ذكاءات هي : الذكاء اللغوي *Linguistic Intelligence*، الذكاء المنطقي الرياضي *Logic - Mathematical Intelligence*، الذكاء المكاني *Spacial*

Intelligence، الذكـــاء الجســـمي الحركـــي *Bodily - Kinsthetic Intelligence*، الذكاء الموسيقي *Musical Intelligence*، الذكاء في العلاقة مـــع الآخريـــن *Interpersonal Intelligence*، الذكـــاء الشخصي الداخلي *Intrapersonal Intelligence*. (بام روبنس، جين سكوت : ٨٨ ــ ٩٠). ويعتمد كل من الذكاء في العلاقة مع الآخرين والذكاء الشخصي الداخلي بشكل مباشـــر علـــى الكفاءة الوجدانية (بام روبنس، جين سكوت : ١٤٤) وصنف جاردنـــر الذكـــاء الشخصـــي إلى شقين هما : الأول أطلق عليه الذكاء الذاتي، ويتناول الجانب الذاتي والوجداني للفرد. أي القدرة على التفريق بين الانفعالات المخـــتلفة وتسميتها وتوظيفها، وهو ما يتداخل مع الذكاء الوجداني (كما قدمه ســـالوفي ومايـــر). الثاني أسماه الذكاء الاجتماعي المتصل بالعلاقة بين الفرد والآخريـــن (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ١١). وقدم توماس أرمسترونج *T. Armstrong* اختبارا للذكاءات المتعددة التي قال بها جاردنر.

ويوجه روبرت سترنبرج *R. J. Sternberg* عام ١٩٨٥ في كتابه " ما بعـــد معـــامل الذكاء *Beyond Intelligence Quotient* " من خلال نظريته السياقية *Contexteul theory*، انتقادا إلى الاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكـــاء فـــي النشـــاطات الأكاديمية التي لا تتعدى البنود التي يقاس بها التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي والعلمي، ولا تتنبأ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعـــية. وألح على توسيع مفهوم الذكاء ليشمل حيزا واسعا من نشاطات الفرد اليومية الاجتماعية وغيرها (عثمان حمود الخضر، ٢٠٠٢، ٩).

وينـــبه سترنبرج الباحثين إلى أن ما تعنيه كلمة ذكاء عند المتخصصين، لـــيس هـــو ما تعنيه لدى العاديين. ففي حين يشترك الفريقان في اعتبار الذكاء قدرة على التفوق الدراسي وحل المشكلات العلمية، نجد العاديين يضعون وزنا

أكبر للمهارات الاجتماعية كالحساسية لحاجات الآخرين واختيار الانفعال المناسب للموقف (بام روبنس، جين سكوت، ٢٠٠٠، ٧٧).

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال، والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني، ما قدمه ت. بيزان ١٩٨٠ *T. Buzan* في نموذجه الذي يوضح فيه العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف نصفي المخ الأيمن والأيسر (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١، ١٧١) :

١ – الجانب العقلي / المخ الأيسر : التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات العددية.

٢ – الجانب العقلي / المخ الأيمن : البعد التخيلي للمفاهيم.

٣ – الجانب الانفعالي / المخ الأيسر : التخطيط وتنظيم الحقائق وفحص التفاصيل.

٤ – الجانب الانفعالي / المخ الأيمن : السلوك الاستجابي وإدارة الانفعالات وإدراك انفعالات الآخرين.

نلاحظ على ما سبق عرضه أن هناك إرهاصات أنبأت بظهور الذكاء الوجداني، وذلك بسبب قصور الذكاء المعرفي ومحدوديته بالتنبؤ بنجاح الفرد في مواقف الحياة وأهمها المجال الاجتماعي والمهني.

وقد عبر الباحثون عن هذا الاتجاه بقولهم ، إن هناك ما بين ١٠– ٢٠% فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني يمكن إيعازه إلى قدرات معرفية. أما عوامل النجاح المهني الأخرى وتقع بين ٨٠ ـ ٩٠ % فتعزى إلى النواحي الوجدانية وسمات الشخصية (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥) (فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠١، ٣٨).

لقــد قدمت الكتابات السيكولوجية النظرية السابقة إشارات قوية وواضحة عــن ضرورة ظهور نوع آخر من الذكاء كعامل له دوره في تفسير النجاح في الدراسة وفي المهنة، وفي شؤون الحياة الأخرى. إن هذه الكتابات لا تعد بمثابة إعــلان صــريح عــن ظهــور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي لا تتعدى مجرد إرهاصـــات له، ومؤشـــرات لتصور علماء النفس لهذا المفهوم أثناء دراساتهم لجوانــب السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة. فالذكاء الوجداني بصفته مفهومــا حديــثا في علم النفس، والذي سوف أتناوله في هذه المقالة، ظهر في تاريخ محدد وعلى يد سيكولوجيين معينين.

ثانيا : مفهوم الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني، ويسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، مفهوما حديثا في علم النفس المعاصر. ويكتنفه كثير من الغموض، فهو يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي. والتعريفات التي تم رصدها للذكاء الوجداني تؤكد هذا الغموض. وقد وردت هذه التعريفات في قسمين هما :

القســم الأول : وتــولاه بتر سالوفي وآخرون ١٩٩٠، ١٩٩٣، ١٩٩٥ ويــتجه تعــريف الذكــاء الوجدانــي في هذا القسم إلى أنه : القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل فــي المواقف الحياتية وفق ذلك. فيعرف سالوفي وماير ١٩٩٠، ١٩٩٥ الذكاء الوجدانــي بأنه : " القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وتنظيمها للرقي بكل من الانفعال والتفكير ".

وبيــن ســالوفي وآخرون ١٩٩٣ أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحــاولون الــتحكم في مشاعرهم، ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم

وفهمهـــا. ويمكـــنهم ذلـــك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشـــاعر والانفعـــالات. كمـــا بين سالوفي وآخرون ١٩٩٥ كذلك أن مرتفعي الذكـــاء الوجدانـــي يحـــتمل أن تكـــون لديهـــم القـــدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١، ١٧٣).

ولخص سالوفي مفهومه للذكاء الوجـــداني في خمسة مجالات هي : (بام روبنس، جين سكوت، ٢٠٠٠، ٧٢).

١ - أن يعرف الفرد عواطفه ومشاعره.

٢ - أن يتدبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.

٣ - أن يدفع نفسه بنفسه، أي أن يكون مصدر دافعية لذاته.

٤ - أن يتعرف على مشاعر الآخرين.

٥ - أن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين.

القسم الثاني : ويمثله دانييل جولمان ١٩٩٥ الذي يعرّف الذكاء الوجداني بأنـــه : مجموعـــة مـــن المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى . ويعطي جولمان مجموعة مـــن المهـــارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، ويشمل الوعي بالذات *Self-awareness*، التحكم في الانفعالات *Impulse control*، المـــثابرة *Industry* ، الحماس *Zeal*، الدافعية الذاتية *Self - Motivation*، الـــتقمص العاطفـــي *Empathy*، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ، ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني.

إن تعريفات الذكاء الوجداني في القسمين تتضمن ما يلي : فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفهم انفعالات الآخرين ، الدافعية الذاتية ، الوعي بالذات ، المثابرة ، اللباقة الاجتماعية. ومن ثم فإن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية ، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية ، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني ، وتعلم الكثير من مهارات النجاح في الحياة .

ثالثا : بداية ظهور مفهوم الذكاء الوجداني :

ظهرت الإشارة إلى مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس لأول مرة عام ١٩٨٩ في مقال كتبه س. أ. غرينسبن بعنوان : " الذكاء الانفعالي " نُشِرَ في الجزء التاسع من كتاب ك. فيلد وآخرون *K. Field et al* بعنوان : " التعلم والتربية : من منظور التحليل النفسي، الانفعال والسلوك دراسة حالات.
Learning and Education : *Psychanalytic prespective, emotion and behavior monographs.*

قدم غرينسبن في هذا المقال نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الوجداني وفقا لما تذهب إليه نظرية بياجي في النمو المعرفي ، ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي . وبيَّن جرينسبن في نموذجه ، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هي : المستوى الأول : التعلم الجسمي *Somatic Learning*، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية . المستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences*، ويتداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث ، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآليات التعلم بالتعزيز. والمستوى الثالث : التعلم التركيبي

التمثيلـــي *Representational - structural Learning*، وتحْــدُث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يماثل مرحلة التفكــير الشــكلي عند بياجي. (فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠١، ٣٢).

رابعا : النماذج النظرية في الذكاء الوجداني :

١- نموذج ب. سالوفي، ج. ماير :

قــدم الســيكولوجيان الأمريكيان ب. سالوفي الأستاذ بجامعة ييل *Yale* الأمريكية، ج. ماير الأستاذ بجامعة نيو هامبشير *New Hampsher* الأمريكية عــام ١٩٩٠ نموذجهمــا عــن الذكاء الوجداني في كتابهما : الذكاء الانفعالي، الخــيال، المعرفة والشخصية *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*. ويــريان فــي نموذجهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء.

ويشــيران إلــى أن الذكاء الوجداني الذي يقولان به لــه جذور تاريخية تتصل بالذكاء الاجتماعي ، ويمكن اعتباره جزءا منه ، فهناك بعــض التداخل بيــنهما، خاصــة فــي مفهومي الإدراك والتعاطف . فالباحثان يصرحان بأن المهــارات التــي قدماها على أنها جزء من الذكاء الوجداني ، عادة ما تصنف ضــمن الذكاء الاجتماعي . لكنهما يعتقدان أن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعــي. فهــو يجمع بين الانفعالات الخصوصية الفردية والانفعالات في ســياقها الاجتماعــي من خلال التفاعل مع الآخرين ، كما أنه أكثر تحديدا في تعاملــه مــع المكــون الوجدانــي في الشخصية، مما يعزز من فرص صدقه التمييزي (عثمان الخضر : ١٥) .

ويطلق سالوفي وماير على نموذجهما في الذكاء الوجداني " نموذج القدرة *Ability model* " . ويقدمـــان تعـــريفا يجمـــع بين : فكرة أن الوجدان يجعل تفكـــيرنا أكـــثر ذكاء، وفكـــرة التفكـــير بشكل ذكي نحـــو حالاتنا الوجدانية. ومضـــمون تعـــريفهما للذكاء الوجداني كما يلي : " القدرة على الإدراك الدقيق والـــتقدير الجـــيد والصـــياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشـــاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعـــرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ٧٦) .

إن تعريف سالوفي وماير للذكاء الوجداني يتضمن القدرات التالية :

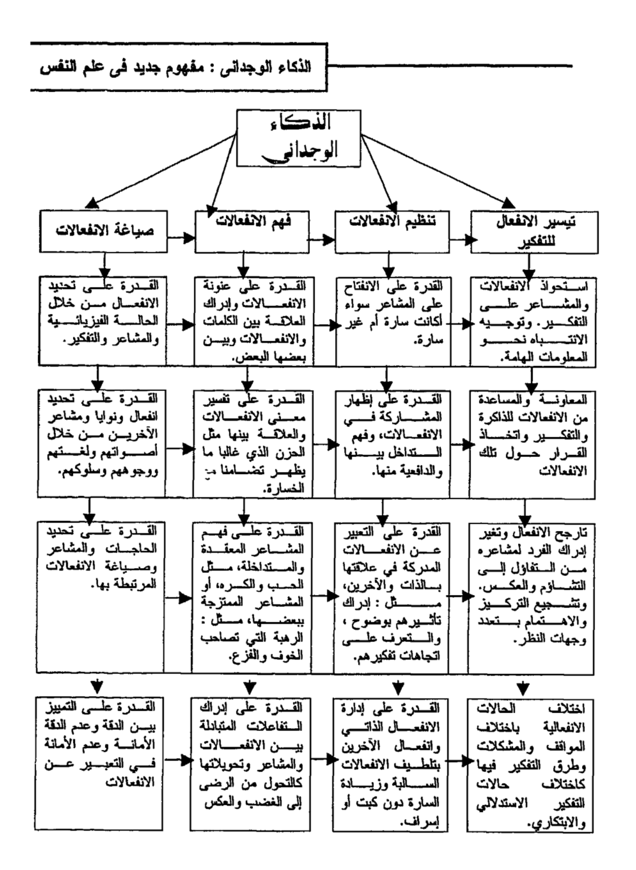
١ – القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها.

٢ – القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير.

٣ – القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية.

٤ – القـــدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي (خيري المغازي عجاج، ٢٠٠٢، ٣٤).

ويوضح الشكل رقم (١) نموذج سالوفي وماير والقدرات الفرعية للذكاء الوجداني مرتبة تطوريا من الأعلى إلى الأدنى، وكذلك محتوياتها.


الذكاء الوجداني
صياغة الانفعالات
فهم الانفعالات
تنظيم الانفعالات
تيسير الانفعال للتفكير
القدرة على تحديد الانفعال من خلال الحالة الفيزيائية والمشاعر والتفكير.
القدرة على عنونة الانفعالات وإدراك العلاقة بين الكلمات والانفعالات وبين بعضها البعض.
القدرة على الانفتاح على المشاعر سواء أكانت سارة أم غير سارة.
استحواذ الانفعالات والمشاعر على التفكير. وتوجيه الانتباه نحو المعلومات الهامة.
القدرة على تحديد انفعال ونوايا ومشاعر الآخرين من خلال أصواتهم ولغتهم ووجوههم وسلوكهم.
القدرة على تفسير معنى الانفعالات والعلاقة بينها مثل الحزن الذي غالبا ما يظهر تضامنا مع الخسارة.
القدرة على إظهار المشاركة في الانفعالات، وفهم التداخل بينها والدافعية منها.
المعاونة والمساعدة من الانفعالات للذاكرة والتفكير واتخاذ القرار حول تلك الانفعالات
القدرة على تحديد الحاجات والمشاعر وصياغة الانفعالات المرتبطة بها.
القدرة على فهم المشاعر المعقدة والمتداخلة، مثل الحب والكره، أو المشاعر الممتزجة ببعضها، مثل : الرهبة التي تصاحب الخوف والفزع.
القدرة على التعبير عن الانفعالات المدركة في علاقتها بالذات والآخرين، مثل : إدراك تأثيرهم بوضوح، والتعرف على اتجاهات تفكيرهم.
تارجح الانفعال وتغير إدراك الفرد لمشاعره من التفاؤل إلى التشاؤم والعكس. وتشجيع التركيز والاهتمام بتعدد وجهات النظر.
القدرة على التمييز بين الدقة وعدم الدقة الأمانة وعدم الأمانة في التعبير عن الانفعالات
القدرة على إدراك التفاعلات المتبادلة بين الانفعالات والمشاعر وتحويلاتها كالتحول من الرضى إلى الغضب والعكس
القدرة على إدارة الانفعال الذاتي وانفعال الآخرين بتلطيف الانفعالات السالبة وزيادة السارة دون كبت أو إسراف.
اختلاف الحالات الانفعالية باختلاف المواقف والمشكلات وطرق التفكير فيها كاختلاف حالات التفكير الاستدلالي والابتكاري.

قدرات الذكاء الوجـداني مرتبة بصورة تطوريـــة من الأدنى إلى الأعلى (فـــي : محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣ ص : ٧٧. نقلا عن Salovey & Mayer, 1997) .

يتبيــن مـــن مضـــمون الشكل السابق، أن هناك تدرجا في تفاعل قدرات ومهـــارات الذكـــاء الوجدانـــي. فالمســـتوى الأعلى هو الأكثر بساطة ويعكس العلاقات البسيطة بين الانفعالات وأساليب الاستجابات المختلفة كالحالات البدنية والكلمـــات والتفكـــير، وصـــياغة وإدراك المشاعر والانفعالات. أما المستوى الأسفل فهو أكثر تعقيدا. ويتألف النموذج من مهارات وقدرات لتنظيم المشاعر والانفعـــالات، وإدراكهـــا لدى الآخرين والتمييز بينها، والسيطرة على السلبية مـــنها، وتحويـــل الانفعـــالات دون كبـــت أو إسراف. وعادة ما تظهر قدرات المســـتوى الأعلى أولا ويكون بينها قليل من التداخل والتفاعل. أما القدرات في المستوى الأسفل فتظهر متأخرة، ويكون في مستوى عال من التكامل والتداخل، وتعكس شخصية أكثر ذكاء ونضجا.

كمـــا يظهر من النموذج تتابع قدرات الذكاء الوجداني. حيث تمثل قدرات العمـــود الأيسر (صياغة الانفعالات) أول مستوى يظهر من القدرات. وتظهر قـــدرات العمـــود الأيمن (تيسير الانفعال للتفكير) آخر مستوى من مستويات قـــدرات الذكاء الوجداني. فالشخص أكثر ذكاء وجدانيا يتوقع أن يسيطر بشكل متقن على مهارات وقدرات هذا النموذج. وفيما يلي شرح وتوضيح لقدرات هذا النموذج (محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٣، ٧٨ ــ ٧٩) :

١ - **صـــياغة الانفعـــالات** *Expression of Emotions* : وتتضح مهارات صـــياغة الانفعالات من العمود الأول الأيسر من الشكل السابق. ويركز على الدقة التي يتعرف بها الأفراد على انفعالاتهم ومحتوياتها. ويبدأ ذلك

منذ مرحلة الرضاعة حيث يميز الطفل بين انفعالات وجه الأم، ويستجيب لوجـوه الوالديـن والآخريـن، وبـزيادة نمو الفرد يزداد دقة في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين .

والفـرد الناضـج يمكنه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية ، فيستطيع تحديدها بوضـوح لديـه ولدى الآخرين. ويتطور ذلك بالتفاعل مع الآخرين والمواقف الاجتماعـية، حـتى يصـل إلى أن يكون قادرا على الشعور بصدق أو زيف انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكهم.

٢ - **فهم الانفعالات** *Understanding of Emotions* : وتتمثل مهارات فهم الانفعـالات فـي العمود الأيسر من الشكل السابق. وتتضمن قدرات فهم الانفعـالات واستخدام المعرفة الانفعالية السابقة للفرد في ذلك. فيتعرف الفرد على الانفعال ويحدده بدقة للتعرف على محتواه، ويفهم معناه، وذلك في حدود علاقاته مع الآخرين، وربط الانفعالات بالمواقف والأحداث.

ويعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء الوجداني، فالغضب مـثلا مـن المحـتمل أن يطوره الشعور بالغيظ، والغيرة تدعم الكراهية والعدوان.

٣ - **تنظـيم الانفعـالات** *Regulation of Emotions* : وتوجـد المهارات المـتعلقة بتنظيم الانفعالات في العمود الأيسر الثالث من الشكل السابق. وتركـز على التنظيم الشعوري المتعمد للانفعالات. وتهدف إلى تنظيمها لترقـية كـل مـن الجوانب الانفعالية والعقلية. وتبدأ هذه المهارات في الظهـور بعد تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين، ومع تعلـم الفـرد عـدم التعبير الصريح عن انفعالاته، فقد يبتسم الفرد وهو حزيـن، وكذلك مع تعلم الفرد كيف يفصل بين أفعاله وانفعالاته، وبمعنى

أشـــمل عـــندما يـــتعلم الفـــرد آليات واستراتيجيات التحكم في الانفعال والمشـــاعر، حيث يتعلم الفرد متى يستحوذ على الانفعال ومتى يستحوذ عليه الانفعال.

وتنبثق من تلك الاستراتيجيات في التحكم في الانفعالات خبرات ما وراء المـــزاج الانفعالـــي والتي تبدو مقسمة إلى قسمين : ما وراء التقييم وما وراء التنظـــيم. خـــبرات ما وراء التقييم تتبلور حول كيفية تأثير الانفعال في جوانب الانتـــباه ومدى وضوح هذا التأثير ومدى قبوله. خبرات ما وراء التنظيم تتبلور حـــول الكيفية التي يتم بها التحويل والتأرجح بين المزاج السيء والمزاج الجيد وتأثيره على التفكير.

٤ – **تيســـير الانفعـــال للتفكير** *Emotion's Facilitation of thinking* :

وتوجـــد المهارات المتعلقة بتيسير الانفعال للتفكير في العمود الأيمن من الشـــكل الســـابق. ويركـــز على الأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير. حيث أن الانفعال يخدم كنظام تنبيه أساسي للعقل. يعمل كمرشد هام نتيجة تغيرات في البيئة أو الشخص.

٢ - نموذج دانييل جولمان :

دانيـــيل جولمـــان صـــحافي وســـيكولوجي أمريكي حاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد. قدم نموذجه عن الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام ١٩٩٥ بعنوان "*Emotional Intelligence* ". ويعـــرف الذكاء الوجداني بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى.

ويحـــدد جولمـــان مجموعـــة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، وتشمل : الوعي بالذات *Self - awareness*، التحكم

في الانفعالات *Impulse control*، المثابرة *Industry*، الحماس *Zeal* الدافعية الذاتية *Self - motivation*، التقمص العاطفي *Empathy* ، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية، ليس في صالح تفكير الفرد أو في نجاحه المهني.

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان، خمسة أبعاد :

١ - الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات.

٢ - إدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية.

٣ - حفز الذات أي تأجيل الإشباع.

٤ - التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين .

٥ - التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية. نناقش فيما يلي الأبعاد الخمسة تباعا :

١ - معرفة الانفعالات *Emotions cognitive* :

أو معرفة انفعالات الذات، وهو الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني عند جولمان. وفي هذا البعد يورد جولمان المثال التالي : يحكى في التراث الياباني أن محاربا من الساموراي أراد أن يتحدى أحد الرهبان ليشرح له مفهومي الجنة والنار. لكن الراهب أجابه بنبرة احتقار، قائلا له : " أنت تافه ومغفل، وأنا لن أضيع وقتي مع أمثالك ". صرخ المحارب لإحساسه بالإهانة، واندفع في موجة من الغضب، ساحبا سيفه من غمده، يريد الانقضاض على الراهب، قائلا له : " سأقتلك لوقاحتك ". فيجيبه الراهب في هدوء وسماحة : " هذه تماما هي النار ". يهدأ الساموراي وقد روعته الحقيقة التي أشار إليها الراهب حول موجة الغضب التي سيطرت عليه، فيعيد السيف إلى غمده، وينحني للراهب شاكرا له نفاذ بصيرته. فيقول له الراهب : " وهذه هي الجنة ".

لقد انتبه المحارب فجأة إلى خطورة انفعاله وإلى التوتر الذي سيطر عليه. ونتصـــور كلـــنا الفرق الواضح بين أن يسيطر علينا شعور ما، وأن ندرك في نفـــس الوقت أن هذا الشعور قد جرفنا بعيدا عن التعقل . ولا شك أن في حكمة الفيلســوف اليونانـــي سقراط " اعرف نفسك " جوهر الذكاء الوجداني. وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها (دانييل جولمان : ٧٣) .

والوعـــي بـــالذات أو معـــرفة الانفعـــالات هي الركيزة الأساسية لذكاء الوجداني. وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها ، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧).

ويذكر جولمان أنه قد يبدو لنا أننا واعون بمشاعرنا حين حدوثها، ولكننا عند تفكيرنا وتأملنا بعمق ندرك أننا في الحقيقة غافلون عما كانت عليه مشاعرنا تجـــاه حدث ما. وقد استخدم علماء النفس مصطلح " ما بعد المعرفة *Meta - cognition* " للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، ومصطلح " ما بعد العاطفة *Meta - mood* " للإشارة إلى وعي الشخص بمشاعره. لكنني ـــ يقول جولمان ـــ أفضـــل مصـــطلح " الوعـــي بـــالذات " الذي يعني الانتباه المستمر للحالة الشخصـــية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصـي، يقوم العقل بملاحظـــة ومراقـــبة الخبرات التي يمر بها صاحبها بما تتضمنه من مشاعر. ويتـــناول هـــذا الانتـــباه كـــل ما يمر بالوعي، ولكن دون أن يكون طرفا فيه، كالمشـــاهد الـــذي يهـــتم بما يرى ولكنه لا يشارك فيما يشاهد . ويطلق علماء التحليل النفسي على هذه الحالة مصطلح " الأنا الملاحظة *Observing ego* " وهـــي الجانـــب الواعي الذي يسمح للمحلل أن يراقب استجاباته هو لما يقوله المـــريض. وهي العملية التي ينميها التداعي الحر لدى المريض (بام روبنس، جين سكوت : ١٠٩)

ويتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها الوظيفي وخاصة تجاه مناطق اللغة، لتسمية الانفعالات التي تستثار. والوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر والهياج والاكتئاب، فتساعد الفرد على فهم انفعالاته وعواطفه المضطربة، وتزوّده بما يحدث في الموقف، كأن يدرك الفرق بين غضبه من شخص ما حتى يشعر وكأنه يريد قتله (هذه خبرة مباشرة) وبين الوعي بها أو ملاحظتها فيقول لنفسه : " هذه مشاعر الغضب، أنا غاضب من هذا الشخص "، ويقول ذلك أثناء الغضب. فالوعي بالذات إذن، يعني مراقبة الانفعالات التي هي الخطوة الأولى في التحكم أو الضبط الانفعالي. والوعي بالذات ومراقبة الانفعالات والعواطف، هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبنى عليها التحكم الوجداني الذاتي.

والوعي بالذات بما أنه يؤدي وظيفة رقابية على انفعالات الفرد ومشاعره، فهو يصدر أحكاما على هذه الانفعالات والمشاعر، على أنها جيدة أو سيئة ، مقبولة أو مرفوضة . كأن يقول الفرد " يجب ألا أشعر بهذا الشعور " و "عليّ أن أفكر في أمور سارة لأتخلص من الحزن ". وأحيانا يصدر الوعي بالذات تعليمات صارمة مثل " يجب ألا أفكر في هذا ".

٢ - إدارة الانفعالات *Emotions Management* :

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية. وعلى إدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات اجتماعية مختلفة. وعلى تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة بتقبلها وليس قمعها. فكل الانفعالات والعواطف والمشاعر لها قيمتها وأهميتها في الحياة. وكل فرد له نمطين من المشاعر والانفعالات؛ مشاعر وانفعالات سارة

ومـــبهجة (إيجابـــية) ومشاعر وانفعالات مكدرة وحزينة (سلبية)، وينبغي إظهارهـــا كـــل فـــي موقفها المناسب. لأن تنوع الخبرات بين الفرح والحزن، والبسمة والعبوس، يعطي للحياة تجددا وحيوية. إن الحياة التي تتسم بالسواء هي التي تتسم بالتوازن. وقد قال أرسطو : " إن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة " أي مشاعر تناسب الموقف، حين يحدث توازن بين المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية ليتحقق الشعور بحسن الحال.

وبمعـــنى آخـــر فإن إدارة الذات، أو إدارة الانفعالات وضبطها، هو أن يكـــون الفرد سيد نفسه حين يتعرض لمواقف انفعالية قادمة من الحياة، فيديرها بكفاءة، لا أن يكون عبدا لها. لأن سيطرة انفعال معين على الفرد، حتى يصير عـــبدا له، ويصـــعب الـــتحكم فـــيه، فيصبح حالة ملحة ومتطرفة، يعتبر حالة مرضـــية، كمـــا في حالات الاكتئاب والخوف والقلق والغضب والتهيج. إلا أن المطلـــوب ليس هو تجنب المشاعر السلبية كالحزن والغضب والاكتئاب ليتحقق الشعور بالسعادة، ولكن يجب الانتباه إليها ومحاولة فهمها، حتى لا تطغى على المشـــاعر الإيجابـــية وتدمـــرها. فهـــناك الكثير ممن يمرون بمشاعر الغضب والاكتـــئاب، ولكـــنهم مـــع ذلـــك يمكن أن يشعروا بالرضى وتحسن الحال إذا اســـتطاعوا أن يعوضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر أخرى إيجابية (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧) (بام روبنس، جين سكوت : ١٥٨).

إن الاهـــتمام بمشـــاعرنا مهمة أساسية في الحياة. وكثير من الممارسات اليومية وخاصة في أوقات الفراغ تهدف إلى تحقيق حالة مزاجية سعيدة. كقراءة قصـــة أو مشاهدة التليفزيون أو مصاحبة صديق أو ممارسة رياضة المشي أو القـــيام بنشاط ما، كلها طرق يسعى الناس من خلالها إلى تحقيق الشعور بأنهم أفضل. إن فن تهدئة النفس يعد مهارة أساسية في الحياة.

وعلـــى سبيل المثال، يعتبر الغضب من المشاعر السلبية التي يريد الناس تجنــبها. وهو منشط ومهيج عكس الحزن. وقد وجد أن السبب الرئيسي وراء الغضب هو الشعور بالخطر. وليس المقصود هنا بالخطر المادي الصريح، بل هو في معظم الحالات يكون رمزيا، مثل الشعور بالإهانة وفقدان احترام الذات والمكانة والمعاملة غير العادلة، والحرمان من تحقيق هدف أو من إشباع حاجة. والحــوار الداخلـــي الذي ينجم عن الغضب يغذي العقل ويملؤه بالغضب. وفي نفــس الوقــت فإن هذه الأفكار التي تهيج الغضب، هي نفسها المفتاح الأساسي لأقوى الأساليب لمواجهته. وذلك بإحباط الأفكار التي تشعل نار الغضب، حين يعمـــل الفرد على رؤية هذه الأفكار بصورة مختلفة، فيؤدي ذلك إلى إخماد هذه الـــنار إذا اســـتطاع الفرد أن يرى الموقف المثير للغضب بصورة أكثر إيجابية فيستطيع التحكم في غضبه.

ولكـــن في أحيان أخرى لا يستطيع الفرد أن يوجه الحوار الداخلي الذي يهـــيج الغضـــب نحـــو الوجهة الإيجابية، بل يغذيه باجترار أفكار أخرى تزيد الغضب ثورة والمخ الوجداني *Emotional Brain* هيجانا. فكل موجة غضب تتـــبعها موجة غضب أشد وأقوى، وتستثير أفكارا لاحقة أشد عنفا أيضا. ولأن الغضب لا يتبع المنطق فمن السهل أن يتحول إلى عنف. وعند هذه المرحلة لا يستطيع الفرد أن يستمع إلى العقل، وتدور كل أفكاره حول الانتقام بغض النظر عن العواقب. ويرافق هذه الحالة شعور وهمي بالقوة مما يشجع العدوان. ولأن الفـــرد هنا لا يستمع إلى المنطق، فإن استجاباته في هذا الموقف تتسم بالاندفاع غير الناضج (دانييل جولمان : ٩١).

ويورد دولف زيلمان *D. Zillmann* طريقتين للتدخل (بام روبنس، جين سكوت : ١٦٣ ــ ١٦٤).

الأولـــى هـــي التوقف عن الغضب ومناقشة الأفكار التي تستثيره وتعمل على تصعيده. والزمن هنا له دوره، فكلما كان التوقف عن الغضب مبكرا كان فعـــالا، لأن الغضب عندئذ يكون خفيفا. أما في حالة الغضب الشديد فإن عجزا معرفـــيا (العجز عن التعقل *Cognitive Incapacitation*) هو الذي يسود، حين يصبح الفرد عاجزا عن التفكير السليم.

الثانية هي التهدئة، وتتم بتواجد الفرد الغاضب في مكان لا يستثير مزيدا مـــن الغضـــب. ففي حالة النقاش الحاد بين طرفين مثلا، يبتعد الطرفان لتهدئة الغضـــب وتلطيف المشاعر، بدلا من الاستمرار في تصعيد الموقف واستمرار المواجهـــة . وهناك استراتيجيات يستخدمها الأفراد للتخفيف من الغضب. منها أن يـــنفرد الفـــرد بنفســـــه كـــأن يمشي بمفرده، أو يسترخي. وكذلك مشاهدة التلـــيفزيون أو الذهاب إلى السينما أو القراءة. ووجد أن كتابة الأفكار الغاضبة فـــور ورودها في العقل يخفف من فورة الغضب، لأن تحديدها وكتابتها يسهل عملية تحليلها ومناقشتها .

٣ – تنظيم الانفعالات *Regulating emotions* :

أو الدافعـــية الذاتية والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع. وهي جوانب هامة في الذكاء الوجداني. وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشـــاعر وتوجـــيهها إلـــى تحقـــيق الإنجـــاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧). وحفز الذات هو البعد الثالث في الذكاء الوجداني عند دانييل جولمان.

فالانفعـــالات تؤثر على استخدام إمكاناتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوّق قدراتنا على التفكير والتخطيط وعلى الفعل. ويقرر جولمان أنه بمقدار ما

نكـــون مدفوعيـــن بمشـــاعر الحمـــاس والمتعة فيما نعمل، يكون اندفاعنا نحو الإنجـــاز. فالذكـــاء الوجداني استعداد قوي ورئيسي، وقدرة تؤثر بقوة على كل قدراتنا الأخرى (بام روبنس، جين سكوت : ٢٦٢).

هـــناك نوعان من المخ هما : المخ الانفعالي والمخ المفكر *Thinking Brain*. ولا حاجـــة إلـــى دليل يؤكد إعاقة الاضطرابات الانفعالية لأداء العقل لوظائفـــه علـــى نحـــو صـــحيح. لأنه من المعروف أن الأفراد لا يتعلمون في المواقـــف التـــي يشـــعرون فـــيها بـــالخوف أو القلق أو الغضب أو الاكتئاب. فـــالعواطف الســـلبية مـــثل هذه، تلفت إليها الانتباه بقوة، وتسبب الانشغال بها، وتعوّق أي محاولة للتركيز على أي موضوع سواها. والعواطف عندما تنحرف عـــن طريقها السوي إلى الطريق اللاسوي، تقتحم العقل إلى الدرجة التي تغمر فـــيها الأفكـــار الأخرى، وتعطل باستمرار المحاولات التي تبذل لتركيز الانتباه فـــيما يوجد أمام الفرد من عمل. وفي مقدمة القدرات المعرفية التي يتم تعطيلها ما يطلق عليه علماء النفس المعرفيون "الذاكرة العاملة *Working Memory* ". وهـــي القدرة على الاحتفاظ في العقل بالمعلومات التي لها علاقة بالمهمة التي أمام الفرد (دانييل جولمان : ١١٧)

ومن ناحية الدافعية فإن تجميع المشاعر والحماس والهمة والثقة، يكون له دور كبير في تحقيق الإنجاز. فقد أوضحت الدراسات أن المتفوقين في مجالات الحياة المختلفة، كالعلماء والموسيقيين والرياضيين، تكون السمة المشتركة بينهم، هـــي القـــدرة على إثارة الدافعية والارتفاع بمستواها لديهم (بام روبنس، جين سكوت : ٢٦٩)

ويعتبر جولمان مقاومة الاندفاع (تأجيل الإشباع) من أهم المهارات السيكولوجية. فهي الأصل في كل أنواع التحكم في الانفعالات، ما دامت كل الانفعالات بطبيعتها تؤدي إلى اندفاع بشكل ما للعمل.

وفــي هــذا المجــال أجريــت دراســة طولــية هامة ومتميزة، قام بها الســيكولوجي الأمريكــي والتر ميشيل *W. Mischel* في الستينات من القرن العشرين على أطفال الحضانة في حرم جامعة ستانفورد الأمريكية. وكانت عينة البحث من أبناء أعضاء هيئة التدريس وأبناء طلبة الدراسات العليا وأبناء بعض العمــال الآخرين. وبدأت الدراسة على هؤلاء الأطفال حين كانت أعمارهم ٤ سنوات، وتتبعتهم حتى تخرجوا من المرحلة الثانوية.

وتقــوم الدراسة على أن يُخَيِّر الأطفال بين أن يحصلوا على قطعة واحدة مــن الحلوى الآن أو أن ينتظروا بين ربع أو ثلث ساعة ويحصلوا بعدها على قطعتيــن مــن الحلــوى. وكــان هدف التجربة هو التمييز بين الأطفال الذين يســتطيعون كــبح جماح اندفاعهم والذين لا يستطيعون ذلك. ووضع المجرب مجموعة من قطع الحلوى على الطاولة ثم خرج إلى بعض عمله ليعود بعد ربع أو ثلــث ســاعة. وفعــلا اندفــع في حدود ثوان قليلة بعض الأطفال الذين لم يســتطيعوا مقاومة الإغراء وأخذوا قطعة واحدة من الحلوى، في حين استطاع الــبعض منهم الانتظار وتأجيل الإشباع. ولكي يكبحوا اندفاعهم كانوا يقومون ببعض الأساليب السلوكية لتساعدهم على هذا الصمود. كأن يغطوا أعينهم حتى لا يــروا الحلــوى مصدر الإغراء، أو أن يتحدثوا معا، أو أن يغنوا، أو يلعبوا بــأيديهم وأقدامهم، وحاول بعضهم أن ينام. وهؤلاء الأطفال الصامدين حصلوا على قطعتين من الحلوى كمكافأة لهم على صبرهم.

واســتمرت الدراسة التتبعية لهؤلاء الأطفال لفترة من الزمن امتدت بين ١٢ ــ ١٤ ســنة. وكانــت الفــروق بين المجموعتين في المجالات الانفعالية والاجتماعــية والأكاديمية واضحة ودالة. فقد كان الأطفال الذين قاوموا إغراء الحلــوى أكثر كفاءة من الناحية الاجتماعية وأكثر فاعلية من الناحية الشخصية

ومؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر، وأكثر قدرة على مواجهة الإحباط، كما كانوا أقل عرضة للانهيار أو الجمود أو النكوص تحت ظروف الشدة، أو أن يصبحوا مضطربين حين يتعرضوا للضغوط، كما أنهم كانوا يحاولون تطويق التحديات ويلاحقونها بدلا من أن يستسلموا لها حتى في مواجهة الصعاب. وكانوا معتمدين على أنفسهم وواثقين في ذواتهم، ويعتقدون أنهم ذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. ويقومون بالمبادرة وينغمسون في العمل. وكانوا متفوقين دراسيا، وأكثر كفاءة أكاديميا، وأكثر قدرة على صياغة أفكارهم لغويا، وأكثر استخداما للعقل والقدرة على التركيز وعلى التخطيط وتتبع ما خططوا له، وأكثر شغفا بالتعلم.

أما الأطفال الذين لم يستطيعوا مقاومة إغراء الحلوى فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، وكانوا أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات ، وكانوا في المراهقة أكثر خجلا وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية ، ويبدون أكثر عنادا وأقل حماسا ، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط ، وأقل ثقة في أنفسهم ، وأكثر غيرة وحسدا والاستجابة بمزاج حاد ، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة ، وهم في سن المراهقة ما زالوا غير قادرين على تأجيل إشباعهم .

وقد قال ميشيل : إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتيا والموجه بالهدف، ربما يكون أساسا لتنظيم الذات الانفعالية ، والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة . وبذلك فإن نتائج ميشيل أبرزت دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية *Meta - ability* تحدد كيف يحسن الناس ، أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف

قدراتهم العقلية الأخرى (بام روبنس، جين سكوت : ٢٧٠ - ٢٧٢) (دانييل جولمان : ١٢١ ــ ١٢٢).

٤ - التعاطف *Empathy* :

أو الـــتفهـــم أو التقمـــص الوجـــداني كمـــا يســـميه إدوارد ب. تيتشنر *E. B. Titchener* الـــذي يقـــول : إن التعاطف ينبـــع من الشـــعور بمعاناة الآخـــر، باستحضـــار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه . ويطلق عليه بعض الباحـــثين : مصطلح المشـــاركة الوجدانيـــة والمشاركة الانفعاليـــة (أيمن قطب : ٨٠) .

ويشـــير الـــتعاطف إلى القدرة على إدراك ما يشعر به الآخر، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم مشاعرنا أولا، أي القدرة على الوعي بالذات. والتعاطف مهم في السياق الاجتماعي، بين الأزواج والأصدقاء، وفي المجال المهني، كما في علاقة الرئيس بالمرؤوسين، أو العامل بزملائه، فلا بد أن تكون للفرد القدرة والحساسـية على قراءة الإشارات الانفعالية للآخر بدقة أولا، قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة (عثمان الخضر : ٢٧).

إن مشـــاركة العاطفة في حياة الإنسان، تعطي مجالا أوسع للاندماج في العلاقات، ومن ثم التقبل المتبادل والحياة العملية الناجحة. وهناك من يطلق عليه دور العاطفـــة الذكـــي، حيث تبدو أهمية معرفة الفرد لعواطفه واستبصاره لها وبمشـــاعره وفهمهـــا جيدا، ثم إدراكها والحفاظ عليها بشكل متوازن، ومن ثم استخدامها لمصلحة أهدافه ليصل إلى تقدير عواطف الآخرين ووإقامة علاقات يسودها الود والتلاؤم (محمد عدس : ٧١ ــ ٧٢)

ويقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات. لأنه بقدر ما يكون الفرد قادرا علـــى تقـــبل مشـــاعره وإدراكهـــا، يكون قادرا على قراءة مشاعر الآخرين.

فالأشـــخاص العاجزون عن التعبير عن مشاعرهم، والمفتقدون لأي فكرة عما يشـــعرون به أنفسهم، يكونون في ضياع كامل. حيث أنه إذا طلب منهم معرفة مشـــاعر أي شخص آخـــر ممن يعيشون حولهم ، فإنهم لا يجيبون بشيء، فهم صـــم بكـــم عاطفـــيا . فالـــنغمات العاطفية التي تتردد من خلال كلمات الناس وأفعـــالهم، ونغمة الصوت المؤثـــرة ، أو الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى، أو حـــتى الصـــمت البليغ، كل هذه الحالات الانفعالية تمر عليهم دون ملاحظة ودون فهم .

إن فاقدي القدرة على التعبير عن مشاعرهم، ويرتبكون إذا عبّر الآخرون لهم عن مشاعرهم نحوهم، هم في الحقيقة مرضى. فالعجز عن تسجيل مشاعر الطرف الآخر هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني. بل هو فشل مأساوي في معنى إنسانية الإنسان، وكل علاقة إنسانية. ذلك لأن جذور الحب والاهتمام والرعاية تنبع من التوافق العاطفي، ومن القدرة على التعاطف.

إن قـــدرة إمكان التعرّف على مشاعر الآخرين تُمَارَسُ في جميع ميادين الحـــياة، فـــي مواقـــف البـــيع والشـــراء والإدارة والتدريس والأبوة والسياسة وغيرها. وانعدام التعاطف مع الآخرين ، له تأثير شـــديد . فالنقص في مشاعر الـــتعاطـــف يؤدي إلـــى الاضطرابـــات الســـيكوباتية الإجراميـــة ، وحوادث الاغتصاب ، وســـلوك الأطفال المشـــاغبين وغيره من أنماط السلوك اللاسوي (دانييل جولمان : ١٤٢ - ١٤٣).

إن وســـيلة التعبـــير عـــن العقل هي الكلمات، ولكن وسيلة التعبير عن العواطـــف يمكـــن أن تتـــم بغير كلمات . من خلال إيماءات وتلميحات (اللغة غير المنطوقة) . فعواطف البشر لا تتجسد فقـــط في كلمات ، فهي تترجم في معظـــم الأحـــيان إلـــى وسائل تعبير أخرى. فالناس يستطيعون معرفة مشاعر

الآخرين بالحدس من خلال قراءة المشاعر غير المنطوقة ، مثل رنة الصوت أو الإيماءة أو التعبير بالوجه إلى غير ذلك من أساليب الاتصال البشرية.

وتبين من دراسات أجريت في أمريكا على أفراد من أعمار مختلفة ومن جنسيات مختلفة، أن الإنسان القادر على قراءة المشاعر من التعبيرات غير المنطوقة، يكون في حالة أفضل من حيث التكيف العاطفي ومحبوبا أكثر من غيره. وأن النساء أفضل من الرجال في التعاطف. وأن الأطفال الأذكياء في قراءة المشاعر غير المنطوقة كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة، وأكثرهم استقرارا عاطفيا، وأفضل أداء. (دانييل جولمان : ١٤٤ ـ ١٤٥).

وتؤدي التنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة المبكرة دورا هاما في نضج التعاطف. فالاتصالات المتبادلة المبكرة بين الأم وطفلها لها دورها في نمو سمة التعاطف. أجرى الطبيب النفسي دانيال شترن *D. Stern* بجامعة كورنيل الأمريكية دراسات على الاتصالات المتكررة بين الأم وطفلها، فتبين له أن الجوانب الأساسية في الحياة الوجدانية تكمن في تلك اللحظات الحميمية بين الأم وطفلها. ففي تلك اللحظات يكون أعظم الأمور حسما أن تدع الطفل يعرف أن انفعالاته ستواجه بتفهم وتقبل وتبادل في عملية يسميها شترن " التناغم *Attunement* "، أي الانسجام. الذي يحدث بين الأم وطفلها ويشكل التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال فيما بعد كبالغين في علاقاتهم الشخصية والحميمية، ربما بدرجة تفوق أكثر الأحداث الأخرى في الطفولة (بام روبنس، جين سكوت : ٣٢٧ ـ ٣٢٨).

وتبين من دراسة ماريان ر. يارو، كارولين س. واكسلر *M. R.. Yarrow & C. S. Waxsler* أن تعاطف الأطفال مع غيرهم أو عدم

تعــاطفهم ، يــرجــع إلى الكيفية التي درب بها الآباء أطفالهم . فالآباء يلفتون انتباه أبنائهم إلى ما يسببه تصرفهم من آلام لشخص آخر، كأن يقولوا : " انظر كــيف جعلته يشعر بالحزن " بدلا من قولهم : " سلوكك هذا سيء " (لورانس شابيرو : ٧٦).

إن التعاطف مع الآخرين لــه علاقة بالأخلاق. كالعطف على أولئك الذين تعرضــوا للإيذاء وجرحت مشاعرهم فجرحت مشاعر المتعاطفين معهم كذلك. وبينــت الــبحوث أنـــه بقدر ما يزيد التعاطف مع إنسان، بقدر ما يزيد التدخل للمساعدة. ومستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم مع بعض، يكون له أثره في أحكامهم الأخلاقية. فقد كشفت دراسات أجريت في ألمانيا وأمريكا، أن أكثر الناس إحساسا بالتعاطف مع غيرهم، هم أكثرهم تفضيلا للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفقا لاحتياجات الناس. وينبع كل من الشفقة والشعور بالندم من قوة التعاطف مع الآخرين (دانييل جولمان : ١٥٦ – ١٥٧) .

٥ – **إدارة العلاقـــات** *Relationship Management* :

وتســمى أيضــا الفــنون الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية أو التواصل الاجتماعــي. وتشير إلى تأثير الفرد القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٧).

فالإنســان كائــن اجتماعــي ، وقدرتــه على السلوك بصورة سليمة مع الآخرين عامل فعال في توافقه. وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف ، وهي تظهر فــي القــدرة على التأثير في الآخريــن والتواصل معهــم ، وقيادتهــم بشكل فعال (عثمان الخضر : ٢٧) .

وكتب دانييل جولمان يقول : " معظم الأدلة تشهد على أن الناس الماهرين انفعالـيا، الذيـن يعـرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا، والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الناس الآخرين ويحسنون التعامل معها، يكون لهم السبق والتفوق فـي أي مجال من مجالات الحياة ابتداء من مجال العلاقات العاطفية والحميمية إلى الالتزام بالقواعد غير المكتوبة التي تحكم النجاح في العمل في أي مؤسسة " (بام روبنس، جين سكوت : ٣٦١).

إن فـن العلاقـات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخريـن. ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وقدرات وفعالية في عقد الصلات مع الآخريـن. والمتفوقون في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء يعتمد على التفاعل مع الناس (دانييل جولمان : ٦٩).

وإدارة الانفعـالات بشـكل سليم مع الآخرين، هي أساس تناول العلاقات علـى نحو صحي وناجح. وهي مهارة أساسية في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين. ولكي ينجح الفرد في التحكم في انفعالاته، يتطلب نضج مهارتين انفعاليتين هما : إدارة الذات والتعاطف.

وهـذا مـا يطلـق عليه الذكاء الاجتماعي الذي حدده توماس هاتش *T. Hatch* ، هـوارد جاردنـر *H. Gardner* فـي أربـع قدرات مكونة للذكاء المتفاعل بين الأفراد وهي : (دانييل جولمان : ١٧٢ ـ ١٧٣)

١ – تنظيم المجموعات : وهذه من صفات القادة والزعماء والمؤثرين في غيرهم من خلال تنظيم الناس في مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة. ويتميز بهذه الخاصية القادة العسكريون ورؤساء المنظمات السياسية والمجموعات البشرية المختلفة، مثل رؤساء الأحزاب والجماعات الدينية

ومدربي الفرق الرياضية وقادة الكشافة ومخرجي الأفلام والمسرحيات. وتظهر هذه الخاصية منذ الطفولة، حين يلاحظ أطفال يؤثرون في أقرانهم من خلال اللعب .

٢ - **الحلول التفاوضية** : وهذه من خصائص الوسطاء الذين يتولون منع وقوع المنازعات بالتفاوض، أو يقومون بإيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بالفعل. هؤلاء الأفراد يتفوقون في تسيير المفاوضات وقضايا التحكيم والتوسط وفي السلك الدبلوماسي وغيره. وتظهر هذه القدرة منذ الطفولة كذلك، حين يقوم طفل بتسوية الخلاف بين طفلين في بعض قواعد اللعبة.

٣ - **العلاقات الشخصية** : وتظهر هذه الخاصية من خلال التعاطف والتواصل مع الآخرين، مما يسهل القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الآخرين واهتماماتهم بصورة مناسبة. إنه فن العلاقات بين البشر. والأفراد الذين يتميزون بهذه القدرة يكونون أعضاء بارزين في الجماعات التي ينتمون إليها، وأزواجا يعتمد عليهم، وأصدقاء طيبين، ومديرين ناجحين، ومعلمين ممتازين، وعلاقاتهم طيبة دائما مع الناس ومحبوبين من الآخرين. ويتعرفون على مشاعر الآخرين من خلال إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم.

٤ - **التحليل الاجتماعي** : ويتضمن القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين باستبصار نافذ، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم. هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمية، والإحساس بالوئام.

إن تعريفات الذكاء الوجداني وأبعاده عند كل من بتر سالوفي وجون ماير من ناحية ودانييل جولمان من ناحية أخرى، تتضمن ما يلي : فهم الانفعالات

الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها، فهم انفعالات الآخرين، الدافعية الذاتية، الوعي بالذات، المثابرة، اللياقة الاجتماعية. ومن ثم فإن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتَعَلُّمِ الكثير من مهارات النجاح في الحياة.

وقد بينت بعض البحوث التي قامت بتحليل محتوى نتائج الدراسات التي أجريت حول الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم . فهذه دراسة كل من ف . دولسويكز ، م. هيجس *V. Dulewicz et M. Higgs* عام ١٩٩٩ التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الأبعاد التالية : (عثمان الخضر : ٢٩).

١ - **الوعي بالذات** : وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل.

٢ - **المرونة الوجدانية** : وتعني القدرة على العمل بشكل فعال في عدة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.

٣ - **الدافعية** : وتعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهدافا على المدى القصير والطويل.

٤ - **الحساسية** : وتعني القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.

٥ - **التأثير** : ويعني القدرة على إقناع الآخرين بتغير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.

٦ – الحسم : ويعني القدرة على الوصول إلى قـرارات واضحة رغـم نقص أو غمـوض المعلومـات ، وحشـد الجهود لتنفيذها ، باستخدام المنطق والعاطفة .

٧ – الالـتزام : ويعني القدرة على إظهار الالتزام بالتعهدات وتحقيق الأهداف المعلنة رغم الصعوبات ، وتناسق الأفعال مع الأقوال .

يتبين مما سبق عرضه من النماذج النظرية حول الذكاء الوجداني، أن هذا المفهـوم يتضـمن عدة قدرات ومهارات شخصية تتمثل في معرفة الفرد لذاته وعواطفـه وأن يسـيرها وأن يحفـز ذاته وأن يتعرف على مشاعر الآخرين وعواطفهم، وأن يسير علاقاته بالآخرين. والذكاء الوجداني لا يمثل قدرة مستقلة من ضمن قدرات الشخصية، بل يمثل أهم جوانبها. لأنه يتضمن أقوى السمات التـي تصـف شخصـية الفرد في جوهرها. فالذكاء الوجداني يجمع في أبعاده ومضامينه المعرفة والوجدان والسلوك.

خامسا : الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني :

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني وجميع حالات الإنسان الوجدانية .

فهو يؤدي دورا رئيسيا في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها. ومن عناصـر هذا الجهاز اللوزة ، وهي كتلـة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون مـن جسـمين صغيرين يشبهان اللوزة ، ولهـذا سميت بهذا الاسم. وتقع في السـطح الداخلي لفص الصدغي ، جزء منها في المخ الأيمن والآخر في المخ الأيسـر . وتعتبر اللوزة الجزء الأهـم في الجهاز العصبي الطرفي وفي المخ الإنسـاني المتخصص في الحالات الوجدانية. وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) المسؤولة

عـــن الكفـــاءة الوجدانيـــة للفـــرد (سامي علي : ١٠١) (بام روبنس، جين ســكوت : ١٩٥). حيـــث لو تتلف هـــذه الوصلات أو تنفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ ، يظهر عجز واضـــح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية ، وهي الحالـــة التي يطلق عليها " العمى الانفعالي *Affective Blindness* " (خيري عجاج : ٥١) .

ويـــؤدي العجـــز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة علـــى التواصـــل مع الآخرين. فقد أجريت عمليـــة جراحية لشاب أزيلت فيها اللـــوزة مـــن دماغه لعـــلاج نوبات الصرع المرضية . بعدهـــا تغير تماما : أصـــبح غـــير مكترث بالناس، يفضل الانطواء بلا أي علاقات إنسانية، مع أنه كـــان قديرا في التحاور مع الآخرين . لقد صار لا يتعرف على أقرب أصدقائه وأقاربـــه، حتى والدته. وظل لا يشـــعر بأي عاطفة في مواجهة كرب أو محنة شديدة، لعدم اكتراثه بأي شيء . إن هـــذا الشـــاب نسي أي اســـتجابة وجدانية (دانييل جولمان : ٥٢).

وبيّـــن العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين تلف اللوزة والعجز عن الـــتعرف علـــى تعابـــير الوجه الانفعالية كالخـــوف والغضـــب والاشمئزاز . ويـــؤدي هـــذا الـــتلف أيضا إلى تدهور قدرة الفرد على تقويـــم الموقف . كما يرتـــبط بأعـــراض مرض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة. ويظهر العجز بصورة أوضح في التفاعل الاجتماعي (عثمان الخضر : ٢٤) .

ويعتـــبر جوزيف لودو *Joseph Le doux* عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصـــاب بجامعـــة نيويورك، أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني. وقد فسَّرت أبحاث جوزيف لودو كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى

قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قرارا ما. إن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية (دانييل جولمان : ٥٣ ـ ٥٤).

وفي دراسات عصبية مقارنة أجريت على القردة حول بيولوجيا التعاطف استعرضتها ليسلي براذرز *L. Brothers* الطبيبة النفسية في المعهد التكنولوجي بكاليفورنيا، تبين منها دور اللوزة وصلاتها بالمناطق المرتبطة باللحاء البصري كجزء من الدورة المخية الهامة الكامنة وراء التعاطف (بام روبنس، جين سكوت : ٣٣١).

وفي دراسات على البشر قام بها روبرت ليفينسون *R. Levenson* من جامعة كاليفورنيا ببركلي على مجموعة من الأزواج . وتقوم دراسته على محاولة تخمين الزوج لمشاعر زوجته أثناء مناقشة ساخنة . فقد كان الزوجان يصوَّران في شريط فيديو ، وكانت تقاس استجاباتهما الفيزيولوجية أثناء نقاشهما حول بعض القضايا الزوجية الحادة مثل تربية الأطفال وتعليمهم، وإنفاق ميزانية الأسرة وغيرها . وكان كل زوج يرى شريط فيديو ويتحدث عما كان يشعر به لحظة بلحظة . ثم يرى الزوج الشريط مرة أخرى ويحاول في هذه المرة أن يقرأ مشاعر الزوج الآخر (بام روبنس، جين سكوت : ٣٣٣ - ٣٣٤) .

وكانت أكثر مشاعر الطرف الآخر دقة، هي تلك التي حدثت مع الأزواج والزوجات الذين توافقت ردود أفعالهم الفيزيولوجية أثناء مشاهدتهم لأفلام الفيديو. فعندما كانت استجابة أحد الزوجين لطيفة عذبة، كانت استجابة الطرف الآخر الشيء نفسه. وعندما انخفضت سرعة خفقان أحد الزوجين، حدث الشيء نفسه لقرينه أو قرينته. أي قلدت أجسامهم ردود الفعل الجسمية التي حدثت لأقرانهم لحظة بلحظة (دانييل جولمان : ١٥٤).

سادسا : علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية :

يشـير جولمـان إلـى أن عـددا مـن رجال التربية والتعليم والمثقفين الأمريكيين، يـرجعون أسـباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحوادث العنف، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، والجنوح والعدوان، إلى انخفاض الكفاءة الوجدانية (خيري عجاج : ٨٩).

وفي هذا الصدد اتجه علماء النفس إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات نفسية وتربوية ومهنية. يتناول الباحث فيما يلي ما استطاع الاطلاع علـيه من دراسات حول هذا الموضوع، وهي قليلة بسبب حداثة مفهوم الذكاء الوجداني كمتغير في الشخصية.

لمعـرفة أثـر الذكـاء الوجداني على بعض الاضطرابات النفسية، تمت المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (حسب نموذج دانيـيل جولمان) في الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار على عينة من الشباب عددهم ١٨٧ فردا؛ ٨٨ ذكرا، ٩٩ أنثى تراوحت أعمارهم بين ٢٠ ـ ٣٨ سنة. فتبين من نتائج البحث ما يلي (بشير معمرية : ٢٠٠٤).

بالنسـبة للفـروق بيـن الجنسين تفوقت الإناث عن الذكور في التعاطف والتواصل الاجتماعي.

وبالنسبة للفروق بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني في متغيرات الاضطرابات النفسية، فقد جاءت النتائج كما يلي

بالنسبة لعينة الذكور، ارتفعت مشاعر الاكتئاب واليأس والرغبة في الانتحار لدى المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية. ولم توجد فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني في قلق الموت.

أمـــا بالنســـبة للعلاقة بين متغيرات البحث، فقد جاءت معاملات الارتباط ســـلبية بين إدارة الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين تنظيم الانفعالات وكـــل مـــن الاكتـــئاب واليأس. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من الاكتئاب واليأس.

وبالنسبة لعينة الإناث ارتفعت مشاعر الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار لدى المنخفضات في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والدرجة الكلية.

وجاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من الاكتئاب والـــيأس. وبيـــن تنظـــيمْ الانفعالات وكل من الاكتئاب واليأس. وبين معرفة الانفعالات وكل من الاكتئاب وقلق الموت. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من الاكتئاب واليأس والرغبة في الانتحار.

يتبين من نتائج هذه الدراسة أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات، يرتبط بارتفاع مشاعر الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار. وهذه المتغيرات من الأبعاد الأساسية في الصحة النفسية للفرد.

وتبين كذلك من نتائج دراسة مارتيناز بونز ١٩٩٧ *Martinez - pons* حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والاكتئاب والرضى عن الحياة وتوجيه الهدف، على عينة تتكون من ١٤٨ فردا تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٦٠ سنة من الجنسين ومن المستويات التعليمية والمهن المختلفة. وباستخدام الأسلوب الإحصائي " تحليل المسار " توصلت الدراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيرات الدراسة، منها وجود ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني والاكتئاب،

وارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والرضى عن الحياة وإتقان المهام (محمد رزق : ٩٣).

وحول العلاقة بين سوء معاملة الآباء لأطفالهم وإهمالهم والذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي، أنجزت فوقية راضي (٢٠٠٢) دراسة على ٦٠٠ طفل من المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمصر. فبينت النتيجة أن الأطفال الأقل تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم كانوا متفوقين في الذكاء الوجداني بدلالة إحصائية مقارنة بالأطفال أكثر تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم.

ولمعرفة أثر الذكاء الوجداني على بعض أشكال السلوك العدواني، تمت المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة حسب نموذج دانييل جولمان في العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني على عينة من الشباب بالخصائص السابقة (بشير معمرية : ٢٠٠٤).

بالنسبة للفروق بين الجنسين في السلوك العدواني تفوق الذكور على الإناث في العدوان البدني.

وبالنسبة للفروق بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني في أشكال السلوك العدواني، فقد جاءت النتائج كما يلي :

بالنسبة لعينة الذكور ارتفع العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية لدى المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية.

وجاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من العدوان البدني واللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية . وبين تنظيم

الانفعالات وكل من العـــدوان البدني واللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية. أما معاملات الارتباط بين معرفة الانفعـــالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي والدرجة الكلية وكل من أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية فلم تكن دالة إحصائيا .

وبالنسبة لعينة الإناث ارتفع العدوان البدني لدى المنخفضات في التعاطف والدرجة الكلية. والعدوان اللفظي لدى المنخفضات في إدارة الانفعالات والدرجة الكلية. والغضب لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات. والعداوة لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية. والدرجة الكلية لدى المنخفضات في تنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية.

وجـــاءت معاملات الارتباط سلبية بين إدارة الانفعالات وكل من العدوان اللفظـــي والعـــداوة والدرجـــة الكلية. وبين تنظيم الانفعالات وكل من الغضب والعـــداوة والدرجة الكلية. وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وكل من العداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني.

تبين نتائج هذه الدراسة كذلك أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده التالية وهي : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتعاطف، يعني انخفاضا في الكفاءة الوجدانية مما يجعل الأفراد الذين يتصفون بهذه الخاصية يبدون سلوكا عدوانيا بأبعاده الأربعة وهي العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة.

ويعتـــبر المجال المهني وسطا يزخر بالعلاقات الإنسانية المختلفة، ويكثر فـــيه الاتصال بأساليبه واتجاهاته المتعددة، كما يحتدم فيه الصراع بين الأفراد. لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الوجداني في هذا الوسط الهام.

وفـــي هذا الصدد تم إنجاز عدة دراسات في المجال المهني؛ منها دراسة السيد السمادوني (٢٠٠١) بمصر التي استهدفت العلاقة بين الذكاء الوجداني والـــتوافق المهنـــي لدى ٣٦٠ من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. فتبين من نـــتائجها وجود ارتباطات موجبة بين الذكاء الوجداني بأبعاده والتوافق المهني بأبعـــاده، كما يمكن التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته على الذكاء الانفعالي (محمد رزق : ٩٢).

وبينـــت دراسة ل. ج. جيري ١٩٩٧ *L. J. Geery* في هذا المجال أن مديـــري المـــدارس مرتفعـــي الذكاء الوجداني، يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفـــاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حـــتى يهـــدؤون، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالـــي. كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصـــراعات، ويتسمون بسلوك غير لفظي ناعم تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثـــرون فـــي الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمّون ويطوّرون جسور الثقة بيـــنهم وبيـــن الآخريـــن، كأســـاس للبـــناء والحفاظ على العلاقات، ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية (فاروق عثمان، محمد رزق : ٣٦).

وحـــول العلاقـــة بين كفاءة مديري المحال التجارية في إدارتهم للإجهاد وضـــغوط العمـــل وذكـــائهم الوجدانـــي، والفرق بينهم في مدى الإنجاز الذي يحققونه. أنجز كل من ر. ف. لوش، ر. ر. سيربكنسي ١٩٩٤ *R. F. Lusch & R. R. Serpkenci* دراسة على ٣٧ مديرا تجاريا لشركات وأعمال خاصة. تبين من نتائجها أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتعاملون بفاعلية مع ضغوط العمـــل، ويحققـــون نســـب عالـــية من المبيعات مقارنة بذوي الذكاء الوجداني المنخفض (محمد رزق : ٩٤).

فالدراسات السابقة حول علاقة الذكاء الوجداني بالاضطرابات النفسية والسلوك العدواني وإهمال الآباء لأبنائهم والعلاقات المهنية، تؤيد ما ذهب إليه رجال التربية والتعليم والمثقفين الأمريكيين الذي أشرت إليه في بداية هذه الفقرة، مما يتطلب العمل على تنمية الذكاء الوجداني لدى الأفراد، لأنه الأساس في بناء شخصية تتمتع بالصحة النفسية وضبط الانفعالات والعدوان والميل نحو التسامح والعلاقات الإنسانية المهنية الطيبة والانسجام مع الآخرين والتفوق والتوافق المهنيين.

خاتمة :

تناولت هذه الدراسة مفهوما سيكولوجيا جديدا، ظهر في علم النفس الأمريكي في العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين ، وهو الذكاء الوجداني. ومنذ ظهوره وهو يحظى باهتمام واسع من قبل السيكولوجيين الذين تناولوه بالتعريف والتحليل . ودرسوا علاقاته بمتغيرات أخرى من السلوك البشري. وتبين من استعراض هذا المفهوم ، أهمية الوجدان في الحياة النفسية للفرد. وأهمية الذكاء الوجداني في نجاح الفرد في حياته المهنية وفي صحته النفسية .

ويتحدد مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ربط الذكاء بالعاطفة. فالذكاء الوجداني يعني توظيف المشاعر والعواطف والانفعالات بالذكاء. ويتضمن فكرتين هما : أن يجعل الوجدانُ تفكيرَنا أكثر ذكاء، وأن يكون تفكيرُنا ذكيا نحو حالاتنا الوجدانية.

وقد استعرضنا مفهوم الذكاء الوجداني من خلال نموذجين هما : نموذج بتر سالوفي وجون ماير ونموذج دانييل جولمان. ورغم أن النموذج الأول يطلق

علـــيه صـــاحباه " نمـــوذج القدرة " فإن النموذج الثاني يشير إلى مجموعة من "السـمات والمهــارات "، إلا أن هــناك تداخــلا كبيرا بينهما، سواء من حيث تعــريفهما للذكــاء الوجدانـــي، أو من حيث تحليله إلى أبعاد متقاربة كثيرا في مضامينهما. ويمكن الإشارة إلى هذه المضامين من خلال فهم الانفعالات الذاتية، والــتحكم فيها وتنظيمها، وفهم انفعالات الآخرين، والدافعية الذاتية، والمثابرة، والوعي بالذات واللياقة الاجتماعية.

وتبيــن من استعراض بعض الدراسات أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابا بعوامــل التفوق والنجاح المهني والصحة النفسية. ويرتبط سلبا بعوامل الفشل والاضطرابات النفسية والعدوان.

وبمـــا أن مفهــوم الذكاء الوجداني يتميز بالجدة في علم النفس المعاصر، فإنـــي أدعــو المتخصصـــين في علم النفس إلى تناول البحث فيه، وخاصة في علاقاته بالمتغيرات النفسية الأخرى .

المراجـــع

١ - **ابــن هشـــام** (دون تـــاريخ) : السـيرة النبوية ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، الجزء الأول .

٢ - **أيمــن غريب قطب** (٢٠٠٢) : المشاركة الوجدانية : تنميتها من خلال برنامج تدريبــي وعلاقــتها ببعض المتغيرات الوظيفية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٦١ ، مارس .

٣ - **بــام روبــنس، جيــن سكوت** (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأعسر وآخر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٤ - **بشــير معمرية** (٢٠٠٤) : الفروق في الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة فـــي الانـــتحار وفقـــا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني ، دراسة ميدانية على عينة من الشباب (بحث غير منشور) .

٥ - **بشير معمرية** (٢٠٠٤) : الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض مســتوى الذكـــاء الوجداني ، دراسة ميدانية على عينة من الشباب (بحث غير منشور) .

٦ - **خــيري المغـــازي عجـــاج** (٢٠٠٢) : الذكـــاء الوجدانـــي : الأسس النظرية والتطبيقات، توزيع مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى.

٧ - **دانييل غولمان** (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي. ترجمة : ليلى الجبالي، مراجعة : محمــد يونــس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أكتوبر .

٨ - **ســامي عــبد القوي علي** (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الثانية .

٩ - عــثمان حمود الخضر (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفســية تصدر عــن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، يناير .

١٠ - فــاروق السيد عثمان (٢٠٠١) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

١١ - فــاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو .

١٢ - فــؤاد أبــو حطــب (١٩٩٦) : القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الخامسة .

١٣ - فــؤاد أبــو حطــب (١٩٩١) : الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث، بحــوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، توزيع مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢ - ٤ سبتمبر .

١٤ - لورانــس إ. شــابيرو (٢٠٠١) : كيف تنشيء طفلا يتمتع بذكاء عاطفي ، تعريب ونشر مكتبة جرير ، الرياض ، السعودية ، الطبعة الأولى .

١٥ - محمــد عــبد الرحيم عدس (١٩٩٧) : دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٦ - محمــد عــبد الســميع رزق (٢٠٠٣) : مــدى فاعليــة برنامج التنويــر الانفعالــي فــي تنمية الذكــاء الانفعالي للطــلاب والطالبات بكلية التربــية بالطائف ، جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الــتربوية والاجتماعــية والإنسانية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني ، يونيــو .

١٧ - مـــي محمد الرميح ، أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٢) : التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذجين المعرفي والوجداني ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الرابع ، أكتوبر .

١٨ - ناديا عبده أبو دنيا (١٩٩٨) : التحليل البنيوي لمقاييس " الكفاية – الكفاءة– الذكـــاء الاجتماعـــي ، مجلـــة التربـــية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، كلية التربية بالأزهر ، القاهرة ، العدد ٧٥ ، نوفمبر.

١٩ - نوربـــير ســـيلامي (١٩٩١) : المعجـــم الموسوعي لعلم النفس : أعلام علم الـــنفس، تـــرجمة : رالـــف رزق الله ، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، الطبعة الأولى .

الفصل الثانى

الفروق فى الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى لدى عينة من الشباب

- مقدمة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- الإطار النظرى للدراسة:

  أولا : الاكتئاب.

  ثانيا : اليأس.

  ثالثا : الانتحار.

  رابعا : قلق الموت.

  خامسا : الذكاء الوجدانى.
- مشكلة البحث.
- فرضيات البحث.
- الإجراءات الميدانية للبحث.
- عرض نتائج البحث.
- مناقشة النتائج.
- مناقشة عامة.

الفصل الثانى

الفروق فى الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى لدى عينة من الشباب

- مقدمـــة :

تســـتحوذ الاضـــطرابات النفسية التي يمكن أن يتعرض لها الأفراد على اهـــتمام القائميـــن بالبحـــث والعمـــل في مجال الصحة النفسية ، سواء كانوا ســـيكولوجيين أو أطـــباء نفســـيين. ومن بين الاضطرابات النفسية التي نالت الاهـــتمام الأوفـــر والأولويـــة في البحث والتشخيص، الاكتئاب. وهو من أقدم الاضـــطرابات النفسية والعقلية التي تم تسجيلها في التراث الطبي الإنساني. فقد كانـــت الســـوداوية أو الكآبة أحد الأشكال الأربعة التي قدمها الطبيب اليوناني هيبوقراط في القرن الرابع قبل الميلاد.

والاكتـــئاب خبرة إنسانية شائعة، فكل فرد من بني البشر تقريبا يمر في مرحلة ما من حياته بخبرة الاكتئاب. وتختلف هذه الخبرة في شدتها من فرد إلى آخـــر، حيث تتراوح بين تثبيت الهمة البسيط نسبيا والكآبة، إلى مشاعر القنوط والجزع.

أما اليأس فهو من المتغيرات النفسية المميزة للشخصيات العاجزة والسلبية والمضـــطربة . وقـــد بين العلماء أن اليأس من العوامل التي تؤدي إلى تحطيم الاتزان النفسي لدى الشخص. ويرى مارتن سيلجمان ١٩٨٠ M. Seligman أن الشعور باليأس هو حالـــة من عدم الرغبة في التفوق وإتمام المهام الصعبة. وعـــدم الرغـــبة في بلوغ معايير التفـــوق ، وانعدام روح المنافســـة . (١٩ : ٢١٥ - ٢١٦) . ويرتبط الشعور باليأس بالقلـــق والاكتئاب وسوء التوافق وما

ينـــتج عـــنه من مشاعر العجز عن التحكم في البيئـــة وانخفاض درجة تحمل الضغوط .

ويعد الانتحار من بين الأسباب العديدة للموت. ومحاولة الإنسان قتل نفسه أو قتلها فعلا، ليست ظاهرة خاصة بالأزمنة المعاصرة فقط، بل ربما من المحتمل أن تكون قديمة قدم الموت الطبيعي نفسه. ولقد ذكر العلماء أسبابا عديدة للموت تصل إلى حوالي مائة وأربعين سببا تم تصنيفها في أربع فئات تشير إليها الحروف اللاتينية الأربعة في الكلمة المركبة التالية : *NASH* أي : الموت الطبيعي *Naturel* والموت بسبب حادث *Accidental* والموت بسبب الانتحار *Suicide* والموت بسبب القتل *Homocide*. (١٤ : ١٣٥) .

وقلق الموت من الاضطرابات النفسية الذي يتضمن استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المتعمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت " (١ : ٣٩ - ٤٠) .

هـــذا مـــن ناحـــية الاضطرابات النفسية، أما من ناحية الذكاء الوجداني، ويســـمى أيضـــا الذكـــاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر، فهو يمثل مفهومـــا ســـيكولوجيا حديـــثا في علم النفس الأمريكي، ويفسر كثيرا من أنماط الســـلوك البشـــري. ويتضمن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخريـــن، وعلـــى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته ، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. فالوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية .

ويذكـــر الباحثون أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها. ويستخدمون

استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وبينوا أن مرتفعي الذكـــاء الوجدانـــي يحـــتمل أن تكـــون لديهـــم القـــدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

ويشـــير المنظرون في هذا المفهوم إلى أن المرتفعين في الذكاء الوجداني يتمـــيزون بســـمات الصـــحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والفاعلية الشخصية، مؤكديـــن لذواتهـــم، قادريـــن علـــى مواجهـــة الإحباط، أقل عرضة للانهيار والاضطراب تحت وطأة الضغوط، كما أنهم يواجهون التحديات ويلاحقونها بدلا مـــن الاستسلام لها. ويعتمدون على أنفسهم، واثقين في ذواتهم ، وذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. أما المنخفضون في الذكاء الوجداني فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، فهم أكثر تورطا في المصاعب والمشكلات، وأكثر انســـحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحـــباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بأنهم أشخاص سيئون ولا يستحقون التقدير والاحترام، وينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضـــغوط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحسدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ – التعرف على الفروق بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت .

٢ – التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني .

٣ - التعرف على الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى الشباب.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

١ - أنها تتناول متغيرات مهمة في مجال الاضطرابات النفسية.

٢ - أنها تتناول متغيرا نفسيا ظهرا حديثا في علم النفس، ويفسر كثيرا من جوانب السلوك البشري وهو الذكاء الوجداني.

٣ - أنها تتناول دراسة أثر الذكاء الوجداني على الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت.

٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من الشباب في الجزائر ـ في حدود علم الباحث ـ التي تتناول علاقة كل من الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بالذكاء الوجداني.

٥ - وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معرفة اضطراب الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت والذكاء الوجداني لدى الشباب. قد تقدم بعض العون لمن يعملون على تقديم المساعدة النفسية للشباب الذي يقع تحت وطأة الاضطرابات النفسية.

الإطار النظري للدراسة

أولا : الاكتئاب *The Depression* :

الاكتئاب مصطلح يستخدم لوصف مزاج أو أعراض أو زملة أعراض لاضطرابات وجدانية. وتشمل الحالة المزاجية للاكتئاب في الشعور باليأس

والكآبـة والحزن وانقباض الصدر. كما تتمثل الأعراض في مجموعة الشكاوي التـي تـتجمع في زملة تشير إلى سلسلة عريضة من الاختلال النفسي الحيوي الذي يتغير بحسب التكرار والشدة والمدة. ويعد الاكتئاب مشكلة من المشكلات التـي تعوّق الفرد عن توافقه وتطوره. ويتجسد الاضطراب الانفعالي في عدم القدرة على الحب، وكراهية الذات إلى الدرجة التي تصل إلى التفكير في الموت والانـتحار، ثـم الإقدام الفعلي على الانتحار. ويتمثل الاضطراب المعرفي في انخفـاض تقدير الذات وتشويه المدركات واضطراب الذاكرة وتوقع الفشل في كـل محـاولات الـنجاح، واستشعار خيبة الأمل في الحياة وعدم القدرة على التركـيز الذهنـي. ويظهـر الاضطراب البدني في اضطراب الشهية للطعام واضـطراب الـنوم وكـثرة البكاء وتناقص الطاقة والشعور بالإجهاد. ويظهر الاكتئاب النفسي في تناقص الاهتمام بالعالم الخارجي، والشعور بالذنب وتوجيه العـدوان ضـد الذات في صورة اتهام ونقد، وعقابها الذي يصل في الحالات الشديدة إلى الانتحار (٢٦ : ١٢٦ ــ ١٢٧)

ويعكـس الاكتـئاب المشاعر الكئيبة والحـزن والسـأم والعزلة وعدم السـعادة واضطراب العلاقة بالأنـا وبالآخر وقلة الحيـلة وانخفاض الحماس والهمة .

وقد يحدث الاكتئاب في حالة ثنائية الوجدان *Ambivalence* فنجد الفرد فـي أحيان كثيرة يبحث عن الحب والبناء والخلق، وأحيانا أخرى نراه مدفوعا إلى الكراهية التي قد تتطور إلى التدمير، وقد يكون الاكتئاب عصابيا طفيفا وقد يكون ذهانيا ينتهي بالإنسان إلى الانتحار. (٩ : ٤٣٨)

وتعـددت تعريفات الاكتئاب وفقا للمداخل النظرية المختلفة، ومن أهمها تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي للاختلالات العقلية الرابع ١٩٩٤ (*D S*

M 4) الذي يشير إلى أن السمة الأساسية في الاكتئاب هي إما مزاج كدر أو فقـــدان للاهتمام والمتعة في معظم أو كل الأنشطة المعتادة، وتشمل على فقدان الشهية للطعام، تغير في الوزن، الشعور بالذنب، صعوبة التركيز، وأفكار حول الموت أو الانتحار. والشخص الذي يعاني من الزملة الاكتئابية *Depressive Syndrome* سوف يصف مزاجه بأنه مكتئب، حزين، يائس، حائر، هابط، أو ما يشابه ذلك من الصفات. (٢٣ : ١٧)

ثانيا : اليـأس *The Hopelessness* :

اليأس هو انقطاع الأمل والرجاء . والوصف من يأس – يائس – ويقال أن مـــن كثر يأسه فهو يؤوس . ويصف القرآن الكريم الإنسان اليائس في قوله تعـــالى : ﴿وإذا أنعمنا على الإنسان أعرض ونأى بجانبه وإذا مسه الشر كان يؤوسا﴾ . (الإسراء : ٨٣) .

وتعـــددت تعـــريفات اليأس وفقدان الأمل أو التعاسة. ولكي نحدد مفهوم الـــيأس نعرف أولا نقيضه وهو مفهوم الأمل *Hope* على النحو التالي : يقصد بـــالأمل أنـــه عاطفة تتكون من اتجاهات تغلب عليها الرغبة في الحصول على شيء، أو الوصول إلى هدف معين، مع الاعتقاد بأن الهدف سوف يتحقق ، مما يجعـــل الفـــرد يشعر بالرضى والارتياح ، ويظل اعتقاد الفرد في قدرته على تحقـــيق الهـــدف مستمرا، رغم وجود العوائق والمشكلات التي يمكن أن تحول دون تحقـــيق الهدف (١٦ : ٦٣٢ – ٦٣٣). فاليأس عاطفة غير سارة ترتبط بتخلي الفرد عن الأمل بالنسبة لبذل الجهد بنجاح في سبيل التوصل إلى هدف أو إشباع رغبة.

ويعرف آرون بيك *A. Beck* اليأس *Holpelessness* بأنه حالة وجدانية تبعث على الكآبة، وتتسم بتوقع الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل، وخيبة الأمل

أو التعاسة، وتعميم ذلك الفشل في كل محاولة. وقد أطلق بيك على ذلك الثالوث المعرفي للاكتئاب واليأس *The triad of Depression and Holplessness Cognitive* اسم النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل. (٢٧ : ٤٧٨)

ويتضمن اتخاذ الفرد لاتجاهات سلبية نحو حاضره ومستقبله بشكل يفقده الأمـــل والرجاء، ويقعده عن بذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه الحالية وطموحاته المستقبلية. ويتضمن اليأس ثلاثة أبعاد هي :

الـــبعد الأول : الاتجـــاه الســـلبي نحو الذات، ويعرف بأنه : تكوين الفرد لاتجاهـــات ســـلبية نحـــو ذاتـــه فيصفها بالعجـــز والنقـــص والكسل والتحقير والكراهية .

البعد الثاني : الاتجاه السالب نحو الحاضر، ويعرف بأنه : إحساس الفرد باتجاهات سلبية نحو حاضره متمثلة في سوء الحظ والعجز عن تحويل الأمور لصالحه ، والفشل المستمر ، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

الـــبعد الثالث : الاتجاه السالب نحو المستقبل ، ويُعرف بأنه : اتخاذ الفرد اتجاهـــات تتصـــف بـــالخوف من المستقبل والتشاؤم من سوء الأحوال أو عدم السعادة في مستقبل حياته.

والمستقرئ لهذه التعريفات وغيرها يستطيع أن يخلص إلى أن اليأس يمثل حالـــة انفعالـــية تتســـم بالاتجاه السالب نحو الحياة وفقدان الأمل في المستقبل، ويرتـــبط بمفهوم اليأس مفهوم القنوط *Despair* ويقصد به " حالة انفعالية غير سارة أو شديدة الإيلام ، تقترن بالتخلي عن أمـــل نجاح الفـــرد في بلوغ غاية أو رغبة .

ثالثا : الانتحار *The Suicide* :

تــم تعريف الانتحار من وجهات نظر متعددة ؛ فقد اتجه بعض الباحثين إلــى تعــريف الانتحار من خلال تأكيدهم على عنصر المعرفة وإدراك النتيجة الناشــئة مــن فعل يؤدي إلى الموت. فعرفه عالم الاجتماع إميل دوركايم *E. Durkheim* عام ١٨٩٧ بأنه : " كل حالات الموت التي تنتج بصورة مباشرة أو غــير مباشرة عن فعل إيجابي أو سلبي يقوم به الفرد بنفسه وهو يعرف أن هذا الفعل يصل به إلى الموت " (١٣ : ٩٠).

واقتصر بعض الباحثين على المعنى اللغوي في تعريفهم للانتحار بأنه : " كــل فعل أو أفعال يقوم بها صاحبها لقتل نفسه بنفسه ، وقد تم له ذلك وانتهت حياته نتيجة هذه الأفعال ".

ومــيّز بعض الباحثين بين نوعين من الانتحار هما الانتحار الحقيقي أي المــوت الجســدي ، والانــتحار النفسي. فيشير الطبيب النفسي المصري وليام الخولي (١٩٧٦) إلى أن الانتحار الجسدي هو انتحار صريح حين يقتل الفرد نفســه عمــدا. أما الانتحار النفسي هو نوع من الانتحار غير الصريح ، حيث يــزهد بعض الأفراد في الحياة تماما ويبغضونها ، وتدفعهم عوامل اليأس إلى تحطيم أنفسهم فيصابون بحالات مرضية (في : ٦ : ٤٤ ـــ ٤٥)

إلا أن هــناك باحثيــن فــي علم النفس ينظرون إلى أن تعريف الانتحار يكتنفه كثير من الغموض. ويرون أن كلمة " الانتحار " يمكن أن يكون لها أكثر من معنى. فهي تشير إلى أن الفرد ارتكب فعل الانتحار ، أو حاول الانتحار ، أو هــدّد بالانتحار ، أو أظهر سلوكا اكتئابيا بتصور انتحاري ، أو أظهر بصفة عامــة أنماطــا ســلوكية لتدمير الذات. ويذكر الباحثون أن هذه التعريفات هي

تعـــريفات بَعْديّة ، تصف الفرد بعد أن يكون قد حاول الانتحار أو ارتكبه فعلا ومات.

والأنماط التي استعملت لتصنيف السلوك الانتحاري هي التالية :

١ - تصور الانتحار *Suicidale ideation*.

٢ - التهديد بالانتحار *Thraets of suicide*.

٣ - الإيماءات الانتحارية *Suicidal gesture* .

٤ - حـــالات الانـــتحار الخطـــيرة والقصدية *Serious and intentional suicide*. (١٤ : ١٣٥ - ١٣٦).

ويشـــير تصـــور الانتحار إلى تنوع ضخم من السلوك يمتد من مستوى التأملات التي يمكن أن تسمح للمتخصص بالتنبؤ بمحاولة انتحارية خطيرة إلى مســـتوى زوال التفكير في الانتحار والذي يحدث لدى بعض الناس في وقت ما من حياتهم

وتشـــير تهديدات الانتحار إلى الاعترافات الصريحة من جانب الفرد عن قصـــده للقيام بمحاولة الانتحار. وقد يكون هذا التهديد وأي محاولة فعلية تعقبه إيماءة يقوم بها الفرد بهدف المناروة . وقد يتحول هذا التهديد إلى حالة خطيرة وقصدية فيودي الفرد بحياته .

وتشـــير الإيمـــاءات الانـــتحارية فهي عبارة عن مناورة يقوم الفرد فيها بتصـــميم المحاولـــة الانتحارية والتخطيط لها من أجل لفت الانتباه والتعاطف والمساعدة من الآخرين . وغالبا ما يكون تنفيذ هذه المحاولة في وجود شخص آخر. ويمكن أن ينجح هذا الفرد بالصدفة فيقتل نفسه .

أمـــا حالات الانتحار الخطيرة والقصدية ، فهي تلك الحوادث التي يفكر فـــيها معظم الناس عندما يرغبون في الانتحار. ويتضمن هذا النمط من السلوك

الانتحاري تلك الوسائل الفعالة لتدمير الذات مثل الشنق ، والقفز من فوق جسر، وتناول جرعات كبيرة من عقار معين أو تناول سم ، وقطع شريان معصم اليد، وإطلاق النار... إلخ. وقد ينجح هذا الفرد في الانتحار بقتل نفسه إذا لم يتدخل أحد أو بعض الظروف في الوقت المناسب لإنقاذه (١٤ : ١٣٦) .

ترى وجهة النظر السابقة أن الانتحار ليس بعدا واحدا أو نمطا واحدا، بل هو متعدد المعاني والأنماط، تمتد من تصور الانتحار إلى حالات الانتحار الفعلية الخطيرة .

وفي إطار هذا الاتجاه يشير الطبيب النفسي الأمريكي صاحب الاتجاه المعرفي في دراسة الاكتئاب واليأس آرون بيك ، (آ. بيك وزملائه ١٩٧٩ *A. Beck & al*) إلى أن الانتحار عملية معقدة ، سواء من حيث أسبابه والمتغيرات المرتبطة به ، أو من حيث تعدد أنماطه وأبعاده. فمن الناحية الأخيرة ينظر إلى السلوك الانتحاري على أنه يمكن تصوره واقعا على متصل لقوة كامنة تشمل ما يلي :

١ - تصور الانتحار .

٢ - التأملات الانتحارية .

٣ - محاولة الانتحار .

٤ - وإكمال المحاولة الانتحارية .

ويتفق ر. بونر ، أ. ريتش ١٩٨٧ *R. Ponner & A. Rich* مع ما ذهب إليه بيك وآخرون ١٩٧٩ في كون السلوك الانتحاري عملية دينامية معقدة بدلا من كونه حدثا منعزلا ثابتا. فقد عرفا السلوك الانتحاري بأنه : " عملية مركبة من مراحل مختلفة تبدأ بتصور الانتحار الكامن ، وتتقدم خلال مراحل من تأمل الانتحار النشط ، وفي النهاية تتراكم محاولات انتحار نشطة لدى

الفـرد، وقد يتذبذب مركز الفرد في هذه العملية وفقا لتأثير العمليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية (في : ٦ : ٤٥) .

رابعا : قلق الموت *The Death Anxiety* :

تعد الموت فكرة مركزية لدى أفراد الجنس البشري منذ نشأة الحياة البشرية. فحياة الأفراد على هذا الكوكب لا تدوم إلى الأبد ، بل لا بد لها من نهاية ، ويعي كل إنسان هذه الحقيقة ويلاحظها تنطبق على غيره قبل أن يدركها في نفسه وبنفسه. (٢ : ١٧٧)

فالناس يعرفون أن لكل فرد جملة من المآلي في حياته ؛ أن يكون غنيا أو فقيرا ، سعيدا أو شقيا ، آثما أو تقيا طويل العمر أو قصيره ... إلخ. ومع ذلك لا يمكن لهم تأكيد أي واحد من هذه المآلي سيكون عليه الفرد. والحقيقة الوحيدة التي يستطيعون تأكيدها هي أن هذا الفرد في يوم يحدده الله ، سوف يموت ، بغض النظر عن مآله في حياته. فالموت من حقائق الحياة البشرية ، وكل الناس يعون تماما أن وجودهم سينتهي أخيرا دون معرفة الزمان والمكان والطريقة التي سيموتون بها. ويعرفون كذلك أن الموت لا مفر منه.

وقلق الموت هو نوع من القلق الذي يتركز على موضوعات تتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص أو ذويه. فالموت مفهوم مجرد ، ولكنه مرتبط بحقيقة مادية وفعل واقعي ، مثله في ذلك مثل الخوف من الوحدة ومن التقدم في العمر وغيره.

وبدأ الاهتمام بدراسة سيكولوجية الموت والقلق منه عام ١٩٥٠ ، ومن أهم الرواد في هذا المجال هـ. فيفل *H. Feifel* ، كاليش *Kalish* ، ر. كاستينبوم *R. Kastenbaum* ، فلتون *Fulton*. ثم توالت البحوث حول الموت

والقلق منه في مجلات بحثية مثل مجلة أوميجا *Omega* ومجلة الروح *Essence* ومجلة تعلم الموت *Death Education* (٢٥ : ١٠٥) .

ويعرف قلقَ الموت عددٌ من الباحثين منهم ج. و. هولتر ١٩٧٩ *J. W. Hoelter* الذي يعرفه بأنه : " استجابة انفعالية تتضمن مشاعر ذاتية من عدم السرور والانشغال المتعمد على تأمل أو توقع أي مظهر من المظاهر العديدة المرتبطة بالموت " (١ : ٣٩ - ٤٠) .

ويعرفه عبد الخالق بأنه : نوع خاص من القلق العام يشير إلى حالة انفعالية مكدرة ومشاعر شك وعجز وخوف ، تتركز حول كل ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه ، ومن الممكن أن تثير أحداث الحياة هذه الحالة الانفعالية غير السارة وترفع من درجاتها. (٢ : ١٧٨) .

ويعرفه محمد عيد بأنه : " شعور يهمن على الفرد بأن الموت يتربص به حينما كان وأينما اتجه ، في يقظته ومنامه في حركته وسكونه ، الأمر الذي يجعله حزينا متوجسا من مجرد العيش على نحو طبيعي " (٢٢ : ٢١٤) .

ويعرفه د. إ. تمبلر ١٩٧٢ *D. I. Templer* بأنه : " خبرة انفعالية غير سارة تدور حول الموت والموضوعات المتصلة به ، وقد تؤدي هذه الخبرة إلى التعجيل بموت الفرد نفسه " (١٢ : ٨٤) .

وتختلف النظرة إلى الموت تبعا لموقف صاحبها ومنطقه ودوافعه، واعتمادا على عدد من المتغيرات الشخصية. وقد أورد د. ليستر ١٩٦٧ *David Lester* ثلاثة مفاهيم للموت كما يراها الراشدون وهي : (١٢ : ٧٩

١ - الموت بوصفة وسيلة يحاول بها الفرد تحقيق أهداف معينة ، وجوانب إشباع من البيئة كما في حالة التهديد بالانتحار .

٢ - الموت بوصفه انتقالا إلى حياة أخرى ، والتي قد ينظر إليها على أنها حياة رهيبة فظيعة أو حياة رائعة ينتظرها الشخص بخوف أو بهدوء .

٣ - الموت بوصفه نهاية نتوقعها .

وفي البحث عن الأسباب التي تكمن وراء قلق الموت ، وضع جاك شورون *Jacques Choron* ثلاثة عوامل رئيسية يبرر فيها أسباب القلق من الموت والخوف منه (١٢ : ٨٠) وهي :

١ - ما الذي يحدث بعد الموت .

٢ - حدث الموت نفسه .

٣ - الانقطاع عن الوجود .

ويذكر تمبلر ١٩٧٦ أن درجة قلق الموت يحددها عاملان هما :

١ - حالة الصحة النفسية بوجه عام. فالمضطربون نفسيا عموما ترتفع درجاتهم في قلق الموت .

٢ - خبرات الحياة المتصلة بموضوع الموت. كالجنس والتقدم في العمر والمرض (٣ : ٥١) .

خامسا : الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence*:

يعتـــبر الذكاء الوجداني ، ويسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر ، مفهوما حديثا في التراث السيكولوجي ، وقد تمت الإشارة إليه لأول مـــرة عـــام ١٩٨٩ فـــي مقـــال كتبه ستانلي إ. غرينسبن *Stanley. I. Greenspan* بعـــنوان : " الذكاء الانفعالي ". نُشِر في الجزء التاسع من كتاب ك. فـــيلد وآخـــرون *K. Field et al* بعنوان : " التعلم والتربية : من منظور التحلـــيل النفســـي ، الانفعـــال والســـلوك دراســـة حالات. *Learning and*

education : Psychoanalytic perspective, emotion and behavior ." monographs

وبيَّن جرينسبن في نموذجه ، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هي : المستوى الأول : التعلم الجسمي *Somatic Learning* ، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية. المستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences* ، ويتداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث ، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآليات التعلم بالتعزيز. والمستوى الثالث : التعلم التركيبي التمثيلي *Representational - structural Learning* ، وتحْدُث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات ، وهو ما يماثل مرحلة التفكير الشكلي عند بياجي. (٢٠ : ٣٢)

ثم ظهر بعد ذلك نموذجان نظريان لتناول الذكاء الوجداني هما :

الأول : نموذج بيتر سالوفي *P. Salovey* ، جون ماير *J. Mayer* : وقدماه عام ١٩٩٠ في كتابهما : " الذكاء الانفعالي ، الخيال ، المعرفة والشخصية *Emotional Imagination, Cognition and Personality Intelligence,* (٤ : ٧٧). ويعرفان لذكاء الوجداني بأنه : " القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية ، وترقية وتطوير المشاعر لتيسير عمليات التفكير ، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها ، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي " (٢٤ : ٧٦). ويجمع هذا التعريف بين : فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء ، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية .

وبين سالوفي وآخرون ١٩٩٣ أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين ، وتنظيم انفعالاتهم

وفهمهـــا. ويســـتخدمون اســـتراتيجيات ســـلوكية للـــتحكم الذاتي في المشاعر والانفعـــالات. وبيـــن أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم ، والتحكم فيها والحساسية لها ، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (١٩ : ١٧٣) .

الثاني : نموذج دانييل جولمان *D. Goleman* : وقدمه من خلال كتابه الـــذي نشـــره عام ١٩٩٥ بعنوان " *Emotional Intelligence* ". ويعرف الذكاء الوجداني بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى .

ويحـــدد جولمـــان مجموعـــة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعـــي الذكـــاء الوجداني ، وتشمل : الوعي بالذات *Self - awareness* ، الـــتحكم فـــي الانفعالات *Impulse control* ، المثابرة *Industry* ، الحماس *Zeal* ، الدافعية الذاتية *Self - motivation*، التقمص العاطفي *Empathy* ، اللـــياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ، ليس في صالح تفكير الفرد أو في نجاحه المهني.

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان ، خمسة أبعاد : ١) الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات. ٢) إدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية. ٣) حفز الذات أي تأجيل الإشباع. ٤) التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين. ٥) التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية . (٢٠ : ٣٣)

مشكلة البحث :

مـــن خـــلال العرض النظري السابق لمتغيرات البحث ونتائج الدراسات الســـابقة ، تبيـــن للباحـــث أن هناك عدة جوانب في أدبيات هذا البحث تطرح

تساؤلات ، منها الفروق في متغيرات البحث وهي الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت والذكاء الوجداني ، ومنها كذلك علاقة كل من الاكتئاب واليأس باحتمال الانتحار ، والفروق في كل من الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. فالدراسات السابقة أشارت إلى أن اليأس أكثر ارتباطا بتصور الانتحار من الاكتئاب ، ومنها كذلك الفروق بين الجنسين في متغيرات البحث ، فإن الباحث يتوقع أن تكون للمرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني من فئات الشباب من الجنسين فروق في استجاباتهم بمشاعر الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت.
ويحدد الباحث مشكلة هذه الدراسة من خلال الأسئلة التالية :

١ – هل توجد فروق بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت ؟

٢ – هل توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ؟

٣ – هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الاكتئاب واليأس والانتحار وقلق الموت.

فرضيات البحث :

الفرضية الأولى : " توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت ".

الفرضية الثانية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) ".

الفرضية الثالثة " نتوقع وجود فروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ".

تعريف مفاهيم البحث :

١ - **الاكتئاب** : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على قائمة آرون بيك A. Beck للاكتئاب B D I ، ويعتبر المفحوص أكثر اكتئابا إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل اكتئابا إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد .

٢ - **اليأس** : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه ، ويعتبر المفحوص أكثر يأسا إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل يأسا إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد .

٣ - **تصور الانتحار** : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه، ويعتبر المفحوص أكثر رغبة في الانتحار إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحرافين معياريين، وأقل رغبة في الانتحار إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحرافين معياريين.

٤ - **قلق الموت** : هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على القائمة المستخدمة لقياسه، ويعتبر المفحوص أكثر قلقا إزاء الموت إذا ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل قلقا إزاء الموت إذا انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد.

٥ - **الذكاء الوجداني** : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه (الأبعاد والدرجة الكلية). ويعتبر المفحوص أكثر ذكاء

وجدانـــيا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحد ، وأقل ذكاء وجدانيا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد.

الإجراءات الميدانية للبحث

المنهـــج :

هـــو المنهج الوصفي المقارن ؛ وهو وصفي لأن البحث تم ميدانيا ، أين نـــزل الباحث إلى مجتمع الشباب وجمع منه البيانات الخاصة بمتغيرات البحث. ومقـــارن لأنـــه يقـــارن بين العينات الفرعية في متغيرات البحث بين الذكور والإناث من ناحية ، وبين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

العينـــــة :

تكونـــت العينة من ٢١٠ فردا. منهم ١٠١ من الذكور ، ١٠٩ من الإناث وهم من فئة الشباب. منهم طلاب الجامعة وخريجي الجامعة وطلاب الدراسات العليا وموظفين وبطالين وحرفيين. تتراوح أعمار عينة الذكور بين ٢٠ ــ ٣٦ ســـنة. بمتوسط حسابي قدره ٢٦,١٨ وانحراف معياري قدرة ٤,٨٣. وتراوح عمـــر الإنـــاث بيـــن ٢٠ ــ ٣٣ سنة بمتوسط حسابي قدره ٢٤,٦٨ وانحراف معياري قدره ٤,٣٢.

الأدوات :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات هي ما يلي :

١ – **قائمة بيك للاكتئاب :** أعد هذه الأداة آرون بيك وآخرون *A. Beck & al* عـــام ١٩٦١. وتتكون في صورتها الأصلية من ٢١ بندا. استخرج منها عام ١٩٦٧ صورة مختصرة تتضمن ١٣ بندا. تقيس ١٣ من الأعراض

هـــي : الحـــزن ، التشـــاؤم ، الشعور بالفشل ، عدم الرضى، الشعور بالذنـــب، كره الذات ، إيذاء الذات ، الانسحاب الاجتماعي ، التردد، تغير فـــي صورة الذات ، صعوبة العمل، التعب ، فقدان الشهية. وقد استخدم الباحـــث الصـــورة المختصرة من إعداد (١٧) عام ١٩٨٥. وتصحح الإجابـــات ضـــمن أربعة اختيارات متدرجة من صفر إلى أربع درجات. وتـــتراوح الدرجـــة النظرية من صفر إلى ٣٩ ، وارتفاع الدرجة يعني ارتفاع مشاعر الاكتئاب.

٢ - **اســـتبيان الـــيأس** : صمم الباحث استبيانا لقياس اليأس بعد اطلاعه على المـــراجع ذات الأرقام : ٦ ، ١٦، ٢٠ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٢. ويتكون من ٣٠ بـــندا يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي : لا : صفرا، أحيانا : ١، غالبا : ٢، دائما : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر ــ ٨٧. وكلما ارتفعت الدرجة كان الفرد أكثر شعورا باليأس.

٣ - **اســـتبيان تصور الانتحار** : صمم الباحث استبيانا لقياس تصور الانتحار يـــتكون مـــن ٢٣ بندا بعد اطلاعه على عدد من الاستبيانات تقيس نفس المتغـــير وعلـــى عدد من المراجع ذات الأرقام التالية : ٦ ، ١٨ ، ١٩. ويجـــاب عن البنود ضمن أربعة بدائل هي : لا : صفرا ، أحيانا : ١ ، غالبا : ٢ ، دائما : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر ــ ٦٣. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية كان الفرد أكثر احتمالا لارتكاب جريمة الانتحار.

٤ - **استبيان قلق الموت** : صمم الباحث استبيانا لقياس قلق الموت بعد اطلاعه على عدد من الاستبيانات تقيس قلق الموت لكل من (١) ، (٩) ، (٢٢). وعلـــى عـــدد من المراجع ذات الأرقام التالية : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٩ ، ٢٢. ويـــتكون مـــن ٤٠ بـــندا يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي : هي : لا:

صـــفرا ، أحيانا : ١ ، غالبا : ٢ ، دائما : ٣. وتتراوح الدرجة النظرية بين صفر - ١١٤. وكلما ارتفعت الدرجة الكلية كان الفرد أكثر قلقا من الموت.

قام الباحث بحساب صدق وثبـــات الاستبيانات الأربعـــة بالطرق التاليـــة (٥ : ١٨٢ - ٢٠٥).

١ - **الصدق التمييزي** : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع للمتغيرات الأربعـــة ؛ بالنسبة للذكور كانت ٢٧ فردا من طرفي التوزيع. أما الإناث فكانـــت النسبة تساوي ٢٩ فردا من طرفي التوزيع. وبعدها تم استخراج المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لكل عينة في المتغيرات الأربعـــة، ثـــم اســـتخرج قـــيم " ت " لدلالـــة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

الجـــدول رقـــم (١) يبيـــن دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين للذكور في المتغيرات الأربعة :

العينة / المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٢٧		المجموعة الدنيا ن = ٢٧		قيمة " ت "
الاكتئاب	١٨,٧١	٥,١٠	٢,٧٩	١,٥٦	١٤,٣٧**
اليأس	٤٦,١٦	١٠,٨٨	٣,٨٣	٢,٦٤	١٨,١٧**
تصور الانتحار	١١,٢١	١٠,٦٦	٠,٢١	٠,٤١	٤,٩٥**
قلق الموت	٥٢,٧١	١١,٨١	٨,٧١	٢,٦٣	١٦,٧٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ممـــا يشير إلى أن الاستبيانات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقها.

الجــدول رقــم (٢) يبيــن دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين للإناث في المتغيرات الأربعة :

العينـــة / المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٢٩		المجموعة الدنيا ن = ٢٩		قيمة " ت "
الاكتئاب	١٨,٦٣	٣,٤١	٣,٦٧	١,٦٥	٢٠,٢٢**
اليأس	٥٥,١٥	١٣,٨١	٦,١٥	٢,٧٥	١٧,٨٢**
تصور الانتحار	١٦,٣٧	١١,٨٨	٠,٢٢	٠,٤٢	٦,٩٣**
قلق الموت	٥٨,٧٤	١٧,٦٨	١٧,٧٨	٥,٩٦	١١,١٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ممـــا يشير إلى أن الاستبيانات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقها.

٢ - **الصـــدق التلازمي** : تم استخراج معاملات الارتباط بين الاكتئاب واليأس وتصـــور الانـــتحار. فجـــاءت لدى عينة الذكور كما يلي : ٠,٧٧١ بين الاكتئاب واليأس ، ٠,٤٤٤ بين الاكتئاب وتصور الانتحار ، ٠,٥٤٤ بين الـــيأس وتصـــور الانتحار. أما لدى عينة الإناث فجاءت : ٠,٧٠٤ بين الاكتئاب واليأس ، ٠,٤٧٣ بين الاكتئاب وتصور الانتحار ، ٠,٥١٦ بين الـــيأس وتصـــور الانـــتحار. وكل معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهي نفسها معاملات الصدق للاستبيانات الثلاثة.

٣ - **الثـــبات** : وتـــم حســـابه بطـــريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار لدى عينة الذكور ن = ١٠١ : ٠,٦٩٢

للاكتئاب ، ٠,٧٠٤ لليأس ، ٠,٤٧٣ لتصور الانتحار ، ٠,٦٤٢ لقلق الموت. أما لدى عينة الإناث ن = ١٠٩ فجاءت : ٠,٧٣١ للاكتئاب ، ٠,٦٨٤ لليأس ، ٠,٥٤١ لتصور الانتحار ، ٠,٧٠٢ لقلق الموت. وهذه المعاملات كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيانات ثابتة .

٤ - **استبيان الذكاء الوجداني** : وهو من إعداد فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق . وهو يتكون من ٥٨ بندا موزعة على خمسة أبعاد هي : إدارة الانفعالات ١٥ بندا ، تنظيم الانفعالات ١٣ بندا ، معرفة الانفعالات ١٠ بنود ، التعاطف ١١ بندا ، التواصل الاجتماعي ٩ بنود . تتم الإجابة عنه ضمن أربعة اختيارات هي : لا : صفر ، أحيانا : ١ ، غالبا : ٢ ، دائما : ٣ . ويعني ارتفاع الدرجة ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني . وتم حساب الشروط السيكومترية للاستبيان كما يلي :

الصدق التمييزي : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع ؛ بالنسبة للذكور كانت ٢٧ فردا من طرفي التوزيع . أما الإناث فكانت النسبة تساوي ٢٩ فردا من طرفي التوزيع . وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

الجدول رقم (٣) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدى عينة الذكور :

العينة / المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٢٧		المجموعة الدنيا ن = ٢٧		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٤,٠٤	٣,٦٨	١٦,٨٣**
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١١,٤٦	٣,٠٥	١٥,١٠**
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	٩,٧٥	٢,٢٤	١٦,٣٣**
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨	١٥,٥٨**
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١	١٦,٧٤**
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦	١٥,٧٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٤) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدى عينة الإناث :

العينة / المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٢٩		المجموعة الدنيا ن = ٢٩		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٤,٠٤	٣,٦٨	١٦,٨٣**
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١١,٤٦	٣,٠٥	١٥,١٠**
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	٩,٧٥	٢,٢٤	١٦,٣٣**
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨	١٥,٥٨**
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١	١٦,٧٤**
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦	١٥,٧٥**

جدول رقم (٥)

العينة / المتغيرات	المجموعة العليا ن = ٨٨		المجموعة الدنيا ن = ٩٩		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٣,١٥	٤,٢١	١٦,٠٧	٣,٥٥	١٥,٨١**
تنظيم الانفعالات	٢٧,٩٣	٣,٥١	١٢,١٥	٢,٢٣	١٩,٤٨**
معرفة الانفعالات	٢٠,٨١	٢,٢٩	١٠,٣٧	٢,٥٨	١٥,٥٨**
التعاطف	٢٥,٧٤	٢,٧٧	١١,٨١	٣,١٧	١٦,٩٨**
التواصل الاجتماعي	١٩,٥٩	٢,٦٩	٩,٢٩	٢,٣٠	١٤,٩٣**
الدرجة الكلية	١٢١,٩٦	١٤,٣١	٦٥,٧٤	١٣,٢٣	١٤,٧٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدولين رقمي (٣ ، ٤) لعينتي الذكور والإناث على التوالي أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانية : طريقة الاتساق الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان ، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٣٨١ ــ ٠,٨٩٦ للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند ٠,٠١.. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٨٧ - ٠,٩٠٦ للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١.. ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق ، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ - **الثبات** : وتم حسابه بطريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاستبيان بأبعاده والدرجة الكلية لدى عينة الذكور : إدارة الانفعالات ٠,٦٦٤ ، تنظيم الانفعالات ٠,٧٣١ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٥٤ ، التعاطف ٠,٥٣٠ التواصل الاجتماعي ٠,٥٤٦ الدرجة الكلية ٠,٥٧٠. وجاءت لدى عينة الإناث كما يلي : إدارة الانفعالات ٠,٥٣٢ ، تنظيم الانفعالات ٠,٤٥٢ ، إدارة الانفعالات ٠,٦٠٣ ، التعاطف ٠,٦٨٥ التواصل الاجتماعي ٠,٥٦٩ الدرجة الكلية ٠,٨٠٦. وهذه المعاملات دلها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاستبيان .

الأساليب الإحصائية :

وفي سبيل معالجة البيانات معالجة صحيحة ، استخدم الباحث أساليب إحصائية ملائمة لبيانات الدراسة وأهدافها وهي كما يلي : (٢٣ : ٢٥٣).

١ - **الإحصاء الوصفي** : المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية والدرجات الفاصلة.

٢ - **الإحصاء الاستدلالي** : اختبار " ت " معامل ارتباط بيرسون ، اختبار مستوى الدلالة الإحصائية.

عرض نتائج الدراسة

الفرضية الأولى : توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت.

الجدول رقم (٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في متغيرات الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت :

المتغيرات / العينـــة	المجموعة العليا ن = ٨٨		المجموعة الدنيا ن = ٩٩		قيمة " ت "
الاكتئاب	٩,٧٧	٦,٨٥	١٠,٦١	٦,٢٠	٠,١٩
اليأس	٢١,٠٣	١٧,٨١	٢٦,١٠	٢٠,٨٩	*١,٨٣
تصور الانتحار	٣,٨٥	٧,٣٦	٥,٥٨	٩,١٥	١,٤٥
قلق الموت	٢٨,٦٣	١٨,١٨	٣٧,٩٧	١٧,٤٠	**٣,٦٩

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقـــم (٦) أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في قلق الموت لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في اليأس لصالح الإناث كذلك ، وغير دالة في الاكتئاب وتصور الانتحار.

الفرضية الثانية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ".

الجدول رقم (٧) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني :

المتغيرات / العينـــة	المجموعة العليا ن = ٨٨		المجموعة الدنيا ن = ٩٩		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٢٣,١٣	٧,٠٢	٢٤,٥٦	٧,١١	١,٤٣
تنظيم الانفعالات	١٨,٥٠	٥,٩٠	١٩,٤٩	٦,٣٢	١,١٤
معرفة الانفعالات	١٥,١٩	٤,٢٦	١٥,٨٠	٤,٣٦	١
التعاطف	١٦,٤٩	٦,٣١	١٨,٨٦	٥,٨٩	**٢,٧٥
التواصل الاجتماعي	١٣,٣٥	٤,٠٧	١٤,٣٦	٤,٣٢	*١,٦٨
الدرجة الكلية	٨٦,٨٩	٢٢,٤٣	٩٣,٠٥	٢٣,٦٦	١,٥٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيــن من الجدول رقم (٧) أن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجدانــي (الأبعاد والدرجة الكلية). دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في بعد الــتعاطف لصـــالح الإناث ، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد التواصل الاجتماعي لصـــالح الإناث أيضا. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائيا.

الفرضـــية الثالـــثة " مــن المتوقع أن توجد فروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت بين المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الوجداني

أولا : عينة الذكور :

١ - الاكتئـــاب :

الجــدول رقــم (٨) يبيــن قيم " ت " لدلالة الفروق في الاكتئاب بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٦,٦٣	٤,٧١	**٣,٣٩
	المنخفضون	١٣,٦٣	٨,٠٩	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٨,٣٣	٤,٩٨	**٢,٨٣
	المنخفضون	١٣,٦٣	٧,٤٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٨	٦,٣٩	*١,٨٠
	المنخفضون	١١,٥٨	٧,٠٣	
التعاطف	المرتفعون	٩,٤١	٦,٠٤	٠,٨٢
	المنخفضون	١١,٠٤	٧,٢٥	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٧,٢٩	٤,٧٨	**٢,٨٨
	المنخفضون	١٢,٥٤	٧,٣١	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٦,٨٧	٤,٥٥	**٣,٣٤
	المنخفضون	١٣,١٢	٧,٧٤	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقم (٨) أن الفروق في الاكتئاب بين المرتفعين والمنخفضـــين فـــي أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مســتوى ٠,٠١ تحــت تأثــير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعـــي والدرجـــة الكلية ، وعند ٠,٠٥ تحت تأثير معرفة الانفعالات وكل الفروق لصالح المنخفضين ، وغير دالة إحصائيا تحت تأثير التعاطف.

٢ ـ *اليـــأس* :

الجدول رقم (٩) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في اليأس بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	١١,٧١	١٠,٣٦	**٣,٧٩
	المنخفضون	٢٩,١٣	١٩,٤١	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	١٧,٨٧	١٥,٦٣	**٢,٧٥
	المنخفضون	٢٨,٣٧	٩,٥١	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	١٨,٥٤	١٩,٥٩	٠,٦٥
	المنخفضون	٢٢,٠٨	١٧,٢٥	
التعاطف	المرتفعون	٢٥,٥٤	٢٢,٠٢	١,١٠
	المنخفضون	١٩,٣٧	١٥,٢٧	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	١٧,٢٥	١٧,٦٣	١,٠٤
	المنخفضون	٢٢,٠٤	١٣,٠٣	
الدرجة الكلية	المرتفعون	١٤,٥٠	١٤,٧٩	*٢,٠٩
	المنخفضون	٢٤,٢٩	١٦,٩٢	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقـم (٩) أن الفروق في اليأس بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكـــاء الوجـــداني والدرجة الكليـــة ، دالـــة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثـــير إدارة الانفعالات وتنظيـــم الانفعـــالات ، ودالة عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير الدرجة الكليـــة وكل الفـــروق لصالح

المنخفضين ، وغير دالة إحصائيا تحت تأثير معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل .

٣ – تصور الانتحار :

الجدول رقم (١٠) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في تصور الانتحار بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٠,٨٣	١,٤٣	*٢,١٦
	المنخفضون	٥,٣٨	١٠,٠٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢,٤٦	٤,٨٧	*١,٦٩
	المنخفضون	٦,٠٠	٨,٧٧	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢,٥	٧,١٦	٠,٥٤
	المنخفضون	٣,٧١	٧,٨٥	
التعاطف	المرتفعون	٣,٥٨	٧,٥٧	٠,٤٤
	المنخفضون	٢,٧١	٥,٦٤	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢,٥	٤,٨٤	٠,٣٠
	المنخفضون	٢,١٦	٢,٢٥	
الدرجة الكلية	المرتفعون	١,٠٨	١,٥٥	*٢,٠٣
	المنخفضون	٤,٢١	٧,٢٢	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق في الرغبة في الانتحار بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير كل من إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية ، وكل الفروق لصالح المنخفضين ، وغير دالة تحت تأثير كل من معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ – قلـــق المــوت :

الجــدول رقم (١١) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في قلق الموت بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٣,٢٩	٢١,١٧	١,١٦
	المنخفضون	٢٩,٤٦	١٤,٢٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢٤,٥٨	٢٠,٩٠	٠,٤٢
	المنخفضون	٢٦,٧٥	١٢,٤٧	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٥,٩٦	٢٢,١٨	٠,٠٩
	المنخفضون	٢٥,٤٦	١٥,٣٤	
التعاطف	المرتفعون	٢٦,٥٨	١٩,٤٤	٠,٥٧
	المنخفضون	٢٩,٧١	١٧,٥٩	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٧٩	١٦,١٥	٠,٩٢
	المنخفضون	٢٧,٩١	١٤,١٦	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٣,٦٦	٢٠,٢٧	٠,٩٣
	المنخفضون	٢٨,٢١	١١,٧٨	

**** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتبيـــن من الجدول رقم (١١) أن الفروق في قلق الموت بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية غير دالة إحصائيا.

ثانيا : عينـــة الإنـــاث :

١ – الاكتئــــــاب :

الجــدول رقــم (١٢) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الاكتئاب بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــيرات	العينـــــة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٧,٧٠	٦,٠٩	٢,٩٥
	المنخفضات	١٢,٨٨	٦,٥٥	**
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٧,٩٦	٦,٤٤	٣,٠٦
	المنخفضات	١٣,٥٩	٦,٨٣	**
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٨,٧٧	٥,٦٤	*٢,٣٧
	المنخفضات	١٢,٨٥	٦,٧٠	
التعاطف	المرتفعات	٩,٥٥	٦,٥٦	١,٤١
	المنخفضات	١٢,١٨	٦,٨٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٩,٨٥	٦,٨٦	٠,٨٠
	المنخفضات	١١,٢٦	٥,٧٩	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٧,٧٠	٦,٢١	٢,٧١
	المنخفضات	١٢,٥٢	٦,٦٠	**

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيــن مــن الجدول رقم (١٢) أن الفروق في الاكتئاب بين المرتفعات والمنخفضــات فــي أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والدرجة الكلية ، وعــند مســتوى ٠,٠٥ تحــت تأثــير معرفة الانفعالات وكل الفروق لصالح المنخفضات ، وغير دالة تحت تأثير التعاطف والتواصل الاجتماعي.

٢ - *اليـــأس :*

الجــدول رقــم (١٣) يبيــن قيم " ت " لدلالة الفروق في اليأس بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينــــة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	١٨,٨٥	٢١,٣١	*٢,٣٩
	المنخفضات	٣٣,٣٧	٢٢,٤٤	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	١٦,٨١	١٨,٨٠	**٢,٦٢
	المنخفضات	٣٢,٠٠	٢٢,٧٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٠,٨٨	١٨,٣٤	*١,٨٢
	المنخفضات	٣٠,٩٢	٢١,٢٤	
التعاطف	المرتفعات	٢٥,٧٤	٢٢,٨٩	٠,٦٠
	المنخفضات	٢٩,٥٢	٢٢,٤٦	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٦,٧٠	٢٥,٧٤	٠,٠١
	المنخفضات	٢٦,٦٣	٢٠,٨٦	
الدرجة الكلية	المرتفعات	١٧,٨٥	١٨,٦٧	*١,٧١
	المنخفضات	٢٧,٠٤	١٩,٩٣	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقـــم (١٣) أن الفروق في اليأس نبين المرتفعات والمنخفضـــات فـــي أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مســتوى ٠,٠١ تحت تأثير تنظيم الانفعالات ، وعند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير إدارة الانفعـــالات ومعـــرفة الانفعـــالات والدرجـــة الكلية وكل الفروق لصالح المنخفضات ، وغير دالة تحت تأثير التعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ - تصور الانتحـــار :

الجدول رقم (١٤) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في احتمال الانتحار بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٣,٨١	٨,٧٨	١,٤٨
	المنخفضات	٧,٢٩	٨,١٣	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢,٥٢	٤,١٥	*٢,٢١
	المنخفضات	٦,٧٠	٨,٦٩	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٤,٠٤	٨,٠١	١,٣٨
	المنخفضات	٧,٥٥	١٠,١٨	
التعاطف	المرتفعات	٤,٠٧	٦,٠١	١,٢٦
	المنخفضات	٦,٩٦	١٠,٠٥	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٦,٨٥	١١,٥٨	٠,٨٥
	المنخفضات	٤,٦٣	٦,٤٧	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢,٥٥	٤,١٠	*٢,٠١
	المنخفضات	٦,٦٣	٩,٤٩	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٤) أن الفروق في تصور الانتحار بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير تنظيم الانفعالات والدرجة الكلية لصالح المنخفضات ، وغير دالة إحصائيا تحت تأثير إدارة الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

٤ - *قلق الموت :*

الجدول رقم (١٥) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في قلق الموت بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

المتغيرات	العينة	م	ع	ت
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٣٤,٣٣	١٧,٠٥	٠,٦٣
	المنخفضات	٣٧,١٥	١٥,١٧	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٣٥,٦٦	١٩,٣٤	٠,٤٢
	المنخفضات	٣٧,٧٤	١٥,٨٠	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٣١,٤١	١٨,٩٥	*٢,١٦
	المنخفضات	٤١,٣٣	١٣,٧٣	
التعاطف	المرتفعات	٣٣,٧٠	١٥,٧٢	٠,٩٠
	المنخفضات	٣٧,٥٥	١٤,٩٧	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٣٢,٣٧	١٤,٣٢	١,٦٤
	المنخفضات	٣٩,٤٨	١٦,٨٢	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٣٣,٣٧	١٧,٧٤	*١,٩٠
	المنخفضات	٤١,٧٠	١٣,٦٢	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن من الجدول رقم (١٥) أن الفروق في قلق الموت بين المرتفعات والمنخفضـــات فـــي أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ تحت تأثير معرفة الانفعالات والدرجة الكلية لصالح المنخفضات، وغـــير دالة إحصائيا تحت تأثير إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

مناقشة النتائج :

الفرضية الأولى : تنص على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت. ويتبين من الجدول رقم (٧)

أن الفروق جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في قلق الموت لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في اليأس لصالح الإناث أيضا وغير دالة في الاكتئاب وتصور الانتحار. وقد اتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة حسين فايد التي لم تجد فروقا بين الجنسين في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار في دراسة على طلاب الجامعة من الجنسين بمصر. وقد جاءت النتيجة هكذا رغم أن هناك دراسات عديدة بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسية لصالح الإناث ، أو نقول إن تفوق الإناث على الذكور في الاضطرابات النفسية ، هو المظهر السائد في معظم الدراسات وفي معظم المجتمعات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتساوي فرص الحياة المتعددة بين الجنسين في التعليم وفي التوظيف وفي معظم مجالات التنافس الاجتماعي والاقتصادي، مما جعل الجنسين يتوفران على نفس المشاعر تقريبا إزاء الحرمان والفشل والنجاح والتفوق ، وحرية التصرف الشخصي في مجالات الحياة المختلفة. مما جعل مشاعرهما اللاسوية تتساوى كذلك ، لأن اللاسواء يتأثر بوضعيات الحياة التي يعيشها الأفراد.

الفرضـــية الثانـــية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ".

يتبيــن مــن الجــدول رقــم (٨) أن الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجــة الكلــية جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في التعاطف لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠٥ في الاتصال الاجتماعي لصالح الإناث أيضا. وغير دالة في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والدرجة الكلية. بالنســبة للــتعاطف تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات روبرت روزنتال بأن

النساء يظهرن مشاعر التعاطف أكثر من الرجال (٨ : ١٤٤). وفي التواصل الاجتماعـــي فـــإن المعـــروف كذلك أن المرأة تتفوق على الرجل في الاتصال بالآخرين وفي عقد صلات اجتماعية ، فهي ترغب في هذه الصلات كما تتفوق فيها كذلك. أما في أبعاد إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات، أي كـــل مـــا يـــتعلق بالانفعالات ، فإن الجنسين تساوى إدراكهم لمشاعرهم أو انفعالاتهم ، ولا عجب في ذلك فإن أفراد العينة من الجنسين يوجدون في مرحلة تعليمـــية واحدة وفي عمر واحد ومن مجتمع واحد وثقافة واحدة ، ويتعرضون لأســـلوب تربوي واحد تقريبا ، ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط الحياة. ولذا تظهر بينهم فروق في هذه الأبعاد.

الفرضـــية الثالـــثة : " من المتوقع أن توجد فروق في الاكتئاب واليأس واحـــتمال الانـــتحار وقلـــق المـــوت بيـــن المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الوجدانـــي " .

بالنســـبة للذكور : النتائج التي في الجداول أرقام : ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ تبيـــن أن الفـــروق فـــي الاكتـــئاب والـــيأس واحتمال الانتحار جاءت لصالح المنخفضـــين فـــي إدارة الانفعـــالات وتنظـــيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق في التعاطف. أما الفروق في قلق الموت فلم تكن دالة إحصائيا.

بالنسبة للإناث : النتائج التي في الجداول أرقام : ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ تبيـــن أن الفـــروق في الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت جاءت لصـــالح المنخفضين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في التعاطف والتواصل الاجتماعي.

يتبين من نتائج هذه الدراسة أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاده : إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات ، يؤدي إلى ارتفاع مشاعر الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت. وهذه المتغيرات من الأبعاد الأساسية في الصحة النفسية للفرد.

واتساقا مع نتائج هذه الدراسة تبين من نتائج دراسة مارتيناز بونز ١٩٩٧ *Martinez - pons* حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والاكتئاب والرضى عن الحياة وتوجيه الهدف، على عينة تتكون من ١٤٨ فردا تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٦٠ سنة من الجنسين ومن المستويات التعليمية والمهن المختلفة. وباستخدام الأسلوب الإحصائي " تحليل المسار " توصلت الدراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيرات الدراسة، منها وجود ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني والاكتئاب، وارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والرضى عن الحياة وإتقان المهام (٢٣ : ٩٣).

ويشـــير دانييال جولمان إلى أن عددا من رجال التربية والتعليم والمثقفين الأمريكييــن، يــرجعون أســباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحوادث العنف، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، والجنوح والعدوان، إلى انخفاض الكفاءة الوجدانية (٨ : ٨٩).

وحــول العلاقــة بيــن سوء معاملة الآباء لأطفالهــم وإهمالهم والذكاء المعرفي والوجداني والاجتماعي، أنجزت فوقية راضي (٢٠٠٢) دراسة على ٦٠٠ طفــل مــن المرحلتين الابتدائية والإعداديــة بمصر . فبينت النتيجة أن الأطفــال الأقــل تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم كانوا متفوقين في الذكاء الوجدانــي بدلالــة إحصائية مقارنة بالأطفال أكثر تعرضا لسوء معاملة الآباء وإهمالهم (٢٣ : ٩٢) .

مناقشة عامة :

تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها، في حدود علم الباحث ، التي تتناول الفـروق فـي الاكتـئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. وبما أن متغير الذكاء الوجداني حديث نسبيا في علم الـنفس المعاصـر، فـإن الباحـث تعذر عليه العثور على دراسات سابقة في موضـوع هذه الدراسة، ليعقد مقارنات بين النتائج، حتى يتسنى له إدماج نتائج دراسته في المنظومة العلمية لعلاقات الذكاء الوجداني بمتغيرات نفسية لاسوية مـثل الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت. وعلى هذا الأساس، فإن نتائج هذه الدراسة تعتبر إسهاما جديدا في هذا الموضوع. وبالتالي فإنه انطلاقا مـن هـذه الفكـرة فـإن نتائج هذه الدراسة تثير تساؤلات حول علاقة الذكاء الوجدانـي بمتغـيرات نفسـية وتـربوية واجتماعـية أخرى، يمكن أن تكون موضوعات لدراسات أخرى مثل :

١ - الذكاء الوجداني والسلوك العدواني .

٢ - الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الأسرية .

٣ - الذكاء الوجداني والقيادة الإدارية .

٤ - الذكاء الوجداني والتعصب .

٥ - الذكاء الوجداني وسمات الشخصية .

المراجــــع

١ – أحمــد محمــد عــبد الخالق (١٩٨٧) : قلق الموت ، عالم المعرفة يصدرها المجلــس الوطني للثقافة والفنــون والآداب ، الكويت ، مــارس ، عدد ١١١ .

٢ – أحمد محمد عبد الخالق ، سامر جميل رضوان (١٩٩٩) : الانشغال بالموت: دراســة مقارنــة علــى عينات سورية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد أبريل .

٣ – أحمد محمد عبد الخالق وآخرون (١٩٩١) : الفروق في قلق الموت بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر ، عدد ٢٠ .

٤ – بــام روبــنس ، جيــن سكوت (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني ، ترجمة : صفاء الأعسر وآخر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٥ – بشــير معمــرية (٢٠٠٠) : مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلاب الجامعة مــن الجنسين ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٣ .

٦ – حســين علــي فايد (١٩٩٨) : الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بيــن طالــبات الجامعة وطلابها ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد يناير .

٧ – خــيري المغــازي عجــاج (٢٠٠٢) : الذكــاء الوجدانــي : الأسس النظرية والتطبــيقات ، توزيـــع مكتبة زهــراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

٨ – **دانييل جولمان** (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي ، ترجمة : ليلى الجبالي. مراجعة: محمــد يونــس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .

٩ – **زينــب محمــود شقير** (١٩٩٨) : كراسة تعليمات مقياس قلق الموت ، مكتبة النهضة المصرية .

١٠ – **سـلوى عـبد الباقــي** (١٩٩٢) : الاكتئاب بين تلاميذ المدارس ، دراسات نفســية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، يوليو.

١١– **سيد عبد العظيم محمد** (١٩٩٨) : أثر الإرشاد المعرفي في خفض الشعور باليأس لدى عينة من المكفوفين ، مجلة الإرشاد النفسي تصدر عن مركز الإرشاد النفسي ، بجامعة عين شمس ، القاهرة ، عدد ٨ .

١٢ – **طارق محمد عبد الوهاب ، وفاء مسعود محمد** (٢٠٠٠) : قلق الموت وعلاقته ببعض المتغــيرات النفسية في أنماط شخصية المدمن ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، يونيو ، عدد ٥٤ .

١٣ – **عــبد الحكــيم عفيفــي** (١٩٩٠) : الاكتئــاب والانتحار " دراسة اجتماعية تحليلية " ، الدار المصرية اللبنانية .

١٤ – **عــبد الرقيب أحمد البحيري** (١٩٩٠) : محاولة التنبؤ بمخاطر الانتحار من خــلال اختــبارات الــتات والرورشاخ ومنيسوتا ، بحوث المؤتمر الســنوي الســادس لعلم النفس في مصر ، الجزء الأول ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٢٢ – ٢٤ يناير .

١٥ - عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٢) : المكونات العاملية والمعالم السيكومترية لمقياس اليأس للأطفال في البيئة المصرية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد يناير .

١٦ - عماد محمد مخيمر (٢٠٠٣) : إدراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد أكتوبر.

١٧ - غريب عبد الفتاح غريب (١٩٨٥) : قائمة بيك للاكتئاب ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة .

١٨ - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩ - فاروق السيد عثمان (٢٠٠١) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة الطبعة الأولى .

٢٠ - فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو.

٢١ - كيث كراملينغر (٢٠٠١) : حول الاكتئاب، الطبعة الأولى ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان .

٢٢ - محمد إبراهيم عيد (١٩٩٣) : قلق الموت وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب السعودي ، مجلة الإرشاد النفسي ، العدد الأول تصدر عن مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٢٣ – محمـد السـيد عـبد الرحمن (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية والاكتئاب واليأس لدى الأطفال ، دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٤ – محمـد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف ، جامعـة أم القـرى ، مجلـة جامعـة أم القـرى للعلوم التربوية والاجتماعـية والإنسـانية ، المجلـد الخامس عشر ، العدد الثاني ، يونيو .

٢٥ – محمد نبيل عبد الحميد (١٩٩٥) : قلق الموت وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز والجنس ونوعية التعليم لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سبتمبر ، عدد ٣٥ .

٢٦ – مـريم حسـن اليمانـي ، أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٤) : التمييز بين مرضـى القلـق ومرضـى الاكتئاب بوساطة الأعراض الجسمية ، دراسات نفسـية تصدر عن رابطـة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، يناير .

٢٧ – هشـام إبراهيم عبد الله (١٩٩٥) : المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب والـيأس لـدى عينة من الطلاب والعاملين ، المؤتمر الدولي الثاني لمركـز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ٢٥ – ٢٧ ديسمبر .

الفصل الثالث

الفروق فى أنماط السلوك العدوانى وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى- دراسة ميدانية على عينة من الشباب

- مقدمة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- الإطار النظرى للدراسة :

أولا : السلوك العدوانى.

ثانيا : الذكاء الوجدانى.

- مشكلة البحث.
- فرضيات البحث.
- الإجراءات الميدانية للبحث.
- عرض نتائج البحث.
- مناقشة النتائج.
- مناقشة عامة.

الفصل الثالث

الفروق فى أنماط السلوك العدوانى وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجدانى دراسة ميدانية على عينة من الشباب

– مقدمـــة :

يمـــثل الذكـــاء الوجداني، ويسمى أيضا الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي وذكـــاء المشـــاعر، مفهوما سيكولوجيا حديثا في علم النفس، ويفسر كثيرا من أنمـــاط السلوك البشري. ويتمثل في القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصـــياغة الواضـــحة للانفعالات الشخصية، وترقية المشاعر لتيسير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة الـــنمو الانفعالـــي المعرفي. ويتضمن الذكاء الوجداني قدرة الفرد على التعرف علـــى مشـــاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاتـــه مع الآخرين بشكل فعال. فالوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية.

ويذكـــر الباحثون أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها. ويستخدمون استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وبينوا أن مرتفعي الذكـــاء الوجدانـــي يحـــتمل أن تكـــون لديهـــم القـــدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين.

هـــذا من ناحية مفهوم الذكاء الوجداني، أما فيما يتعلق بالسلوك العدواني فقـــد اهـــتم السيكولوجيون بالعوامل التي تحدد صيغ تعامل الأفراد مع بعضهم

البعض. واتجه هذا الاهتمام أساسا للكشف عن محددات تماسك أعضاء الجماعة أو تفككهـم، أي الكشف عن الجوانب الإيجابية في تفاعل أعضاء الجماعة في مقابل الجوانب السلبية.

وتقول المحللة النفسية كارين هورني ١٩٤٥ *K. Horney* : إن الإنسان فـي مسـعاه لإشباع حاجاته ضمن علاقاته الإنسانية، لا يخرج عن الاتجاهات الثلاثة في تحركه تجاه الآخرين : فهو إما أن يتحرك نحوهم تدفعه الحاجة إلى الحـب والانتماء. أو يتجرك بعيدا عنهم تدفعه الحاجة إلى الاستقلال والاكتفاء الذاتـي. أو يـتحرك ضـدهم تدفعـه الحاجة إلى القوة والسيطرة (ك. هول وجاردنـر، ١٩٦٩ ، ٢٣١). وتَحَرّك الإنسان في هذا الاتجاه الأخير لإشباع حاجاته، يحمل في داخله تهديدا للآخرين، وهو السلوك العدواني.

ورغـم أن العوامـل المثـيرة للسلوك العدواني تختلف باختلاف الجنس والسـن والثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي، وأسلوب التنشئة الاجتماعية وسـمات شخصـية الفرد وغيرها. إلا أنها تصنف كذلك إلى العوامل التالية : فقـدان الشـعور بالأمـن، الحـرمان والإحـباط، غياب العدالة، تهديد الذات واحتقارها، غياب الحرية، غياب السلطة الضابطة أو اضطرابها، تركيز السلطة والقوة، غياب فرص التعبير عن العدوان البناء المفيد [١٠] .

وإذا كـان العـدوان ظاهرة سلوكية منتشرة إلى جميع الأفراد من الفئات العمرية المختلفة، إلا أنه أكثر انتشارا بين فئات الشباب، لأن هذه الفئة العمرية وخصائصها النمائية، توجد في سياق نفسي - اجتماعي يسهّل صدور الاستجابة العدوانية، وفقا لتوفر شروط بيئية معينة، مثل فقدان الشعور بالأمن، والحرمان والإحـباط. ذلـك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا، وأقل قدرة على إخفـاء مظاهـر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذواتهم بالنجاح

والـــتفوق والاســـتقلال، وأنهم بحكم سنهم أكثر تطلعا للمستقبل، وأكثر انشغالا بقضاياه. وعندما تكون الفجوة كبيرة بين مستويات الطموح والرغبة في التفوق، وبين الإمكانات المتواضعة لتحقيق الذات، فإن هذا الوضع يزيد من حجم التذمر والغضب والعداء، مما يجعلهم أكثر عرضة للاستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان (٤) .

ويشير الباحثون إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بسمات الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية والفاعلية الشخصية، مؤكدين لذواتهم، قادرين على مواجهة الإحباط، أقل عرضة للانهيار والاضطراب تحت وطأة الضغوط، كما أنهـــم يواجهـــون التحديات ويلاحقونها بدلا من الاستسلام لها. ويعتمدون على أنفسهم، واثقين في ذواتهم، وذوي جدارة واستحقاق ويمكن الاعتماد عليهم. أما المنخفضون في الذكاء الوجداني فقد كانوا أقل في الخصائص السابقة، فهم أكثر تورطـــا فـــي المصاعب والمشكلات، وأكثر انسحابا من العلاقات الاجتماعية، وأكـــثر عنادا وأقل حماسا، ويضطربون أمام الإحباط، وأكثر تفكيرا في ذواتهم بـــأنهم أشـــخاص ســـيئون ولا يســـتحقون التقدير والاحترام، وكانوا ينكصون ويتسمون بالجمود وعدم القدرة على الحركة في مواجهة الضغوط، وأقل ثقة في أنفسهم، وأكثر غيرة وحسدا، ويستجيبون بمزاج حاد، وأكثر عرضة للدخول في المجادلات الحادة .

ووفقا لتميز المرتفعين في الذكاء الوجداني عن المنخفضين فيه في جوانب مـــن الســـلوك البشري كالصحة النفسية والقيادة والنجاح المهني والفاعلية، فإن الباحـــث يتســـاءل عـــن دور الذكاء الوجداني في ظهور السلوك العدواني. لذا جـــاءت هذه الدراسة لتتناول ميدانيا الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الدرجة على الذكاء الوجداني على عينة من الشباب .

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني .

٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني .

٣ - التعرف على الفروق في السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني لدى الشباب .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

١ - أنها تتناول السلوك العدواني .

٢ - وتتناول متغيرا نفسيا ظهرا حديثا في علم النفس وهو الذكاء الوجداني .

٣ - وتتناول دراسة أثر الذكاء الوجداني على السلوك العدواني .

٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من الشباب في الجزائر - في حدود علم الباحث - التي تتناول علاقة السلوك العدواني بالذكاء الوجداني .

٥ - وتبرز أهمية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معرفة أبعاد السلوك العدواني وأبعاد الذكاء الوجداني والفروق بينها لدى عينات من الشباب .

الإطار النظري للدراسة

أولا : السلوك العدواني :

(أ) تعريف السلوك العدواني :

هناك تعريفات عديدة للسلوك العدواني . يعرف هـ. كوفمان ١٩٧٠ *H. Koufman* السلوك العدواني بأنه : " الاستجابة التي تهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين " (٥) . ويعرفه هنري أ. موراي ١٩٣٨ *H. A. Murray* بأنه : " التغلب على المعارضة بالقوة، القتال، الثأر لأذى ، مهاجمة أو إيذاء أو قتل آخر " (١٧) . ويعرفه ج. م. دارلي وآخرون ١٩٨٣ *J. M. Darly et al* بأنه : " السلوك الذي يؤدي إلى الأذى والتدمير ويأخذ صورة الهجوم والاعتداء على الغير والممتلكات العامة " (١١) . أما محي الدين حسين وآخرون ١٩٨٣ فيرون أن السلوك العدواني يمكن تصنيفه إلى سلوك عدواني بدني وسلوك عدواني لفظي . ويعرفونه بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد ، لفظيا أو بدنيا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا ، وحدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين ، أو مشاعر عدائية ، وترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه " (٢٠) . ويعرفه ماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بأسلوب أكثر توضيحا بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر – أو أفراد آخرين – الذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى، سواء كان بدنيا أو لفظيا، تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب، أو عداوة التي توجه إلى المعتدَى عليه " (٥) . أما أرنولد باص ١٩٦١ *A. Buss* فيعرفه بأنه : " أي شكل من أشكال السلوك يوجه إلى كائن آخر، ويكون مزعجا له " (٩).

تركز هذه التعريفات على أن السلوك العدواني يتضمن جوهريا إلحاق الأذى بالغير بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مادية أو لفظية، وأن الفرد المعتدي يكون دائما في حالة غضب أو إحباط.

(ب) أشكال السلوك العدواني :

يتميز الإنسان عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة، يستطيع التعبير عن نفسه مستخدما كافة أعضاء بدنه بالإضافة إلى اللغة، فيعبر عن عدوانه بقسمات الوجه أو باليدين أو بالقدمين أو بالألفاظ أو بالإهمال أو بالعناد أو بالمخالفة والمعارضة أو بالتخريب وغيره. وعلى هذا الأساس صنف الباحثون السلوك العدواني إلى أشكال مختلفة.

صنف أرنولد باص ١٩٦١ السلوك العدواني إلى ثلاثة محاور هي : إيجابي مقابل سلبي، مباشر مقابل غير مباشر، بدني مقابل لفظي [٢٠] .

وصنفه برت ر. سابينفييلد *B. R. Sappenfield* ١٩٦٥ إلى عدوان بدني أو مادي صريح مثل إلحاق الضرر بإنسان أو بممتلكاته ، وعدوان لفظي صريح مثل الشتم واللوم والنقد والسخرية وترويج الإشاعات الضارة [٨] .

أما س. فيشباخ *S. Feshbach* ١٩٧١ فقد صنفه إلى نوعين هما : العدوان الوسيلي أو الوسيطي وهو الذي يهدف إلى استرداد بعض الأشياء أو الموضوعات، أو أخذها بالقهر والاغتصاب. والعدوان العدائي الغاضب الذي يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخر، ويكون مصحوبا بمشاعر الغضب والحقد والتذمر [١٨] .

ويفرق ب ج رول *B. G. Rule* ١٩٧٤ بين عدوان ذي دافع شخصي وعدوان ذي دافع اجتماعي .

وهناك كذلك من يميز بين العدوان الذي يحدث نتيجة لتخيل الفرد بأنه مهدد أو يوجد في خطر، والعدوان الذي يحدث من أجل الدفاع عن النفس إزاء تهديد وخطر حقيقيين [١] .

وهناك العدوان المقصود الذي يتوفر فيه القصد والنية في الأذى، والعدوان العارض الذي لا يتوفر فيه القصد والنية في الأذى، وهناك أيضا الفرق بين العدوان وتأكيد الذات.

وهناك العدوان الموجه إلى الذات لإيذائها، والعدوان الموجه نحو الآخر لإيذائه في نفسه أو في ممتلكاته.

ويصنفه جورج إدموندز ١٩٧٨ *G. Edmunds* إلى محورين هما : عدوان وسيطي مقابل عدوان عدائي، وعدوان استجابي مقابل عدوان مبادئ. ويتعامد هذان المحوران وفقا لوجهة نظره بشكل يمكننا أن نستخلص منهما أربع فئات للسلوك العدواني هي :

١ – الوسيطي المبادئ مثل استخدام العنف لاغتصاب المال.

٢ – الوسيطي الاستجابي مثل الدفاع عن الملكية.

٣ – العدائي المبادئ مثل إلحاق الأذى ببريء .

٤ – العدائي الاستجابي مثل ضرب المعتدي لصده [٢٠] .

ويقدم ب ج جالاجر ١٩٨٢ *B. J. Gallagher* تصنيفا آخر يرى فيه أن السلوك العدواني إما أن يكون سلبيا (ضمنيا) مثل أن يبدو الفرد عنيدا غير متعاون ومتذمر ولكن دون مواجهة. وإما أن يكون إيجابيا (صريحا) مثل أن يواجه الفرد الآخرين بعدوانه [١٨] .

أما د. زيلمان ١٩٧٩ *D. Zilman* فقدم تصنيفا للسلوك العدواني في أربعة أبعاد هي : العدوان البدني ، العداوة التهديدات العدوانية ، السلوك التعبيري [٢٢] .

وفي دراسة أكثر تطورا قام أر نولد باص وماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بتصنيف السلوك العدواني إلى أربعة أبعاد هي : العدوان البدني، العدوان اللفظي، الغضب، العداوة [٢٢] . وهذه الأبعاد الأربعة هي التي يتولى البحث الحالي دراستها لدى عينة من الشباب الجامعي.

(ج) الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني :

فيما يتعلق بعلاقة الجنس بمظاهر السلوك العدواني وجدت دراسة إدموند ١٩٧٧ *Edmound* أن الإنـــاث يتسمن بالعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر مقارنـــة بـــالذكور الذين اتسموا بالعدوان البدني والعدوان المباشر. لكن دراسة براســـاد ١٩٨٠ *Prasad* علـــى عينة من طلاب الدراسات العليا بالهند بينت اتســـام الذكور بالعدوان غير المباشر والشك والعدوان اللفظي مقارنة بالإناث. ووجد سادوفسكي وآخر ١٩٨٢ *Sadowski & al* في دراستهما على عينة من طـــلاب الجامعـــة مـــن الجنسين باستخدام استبيان باص ودوركي ١٩٥٧ *A. Durkee* للعـــدوان والعدائـــية، أن الذكور يتميزون بالعدوان والعدائية مقارنة بالإنـــاث. وفي دراسة قام بها انفانت وآخرون ١٩٨٤ *Infante & al* للمقارنة بيـــن الجنسين في العدوان اللفظي في المواقف الجدلية، تبين تفوق الذكور على الإنـــاث في العدوان اللفظي. وتبين من دراسة ثريا جبريل ١٩٩٤ على طلاب جامعيين بمصر عدم وجود فروق بين الجنسين في العدائية. وفي دراسة أخرى فـــي مصر على طلاب جامعيين تبين من نتائجها تفوق الذكور على الإناث في السلوك العدواني [٨] .

أمـــا بالنســـبة لترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى الشباب الجامعي ، فقد بينت دراسة أجريت في مصر على ٢٥٧ طالبا وطالبة جامعيين أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني جاء كما يلي :

١ – الطلاب : العدائية ، العدوان البدني ، الغضب ، العدوان اللفظي .

٢ – الطالبات : الغضب، العدائية، العدوان البدني، العدوان اللفظي.

٣ – العينة الكلية : العدائية، الغضب، العدوان البدني، العدوان اللفظي (٥) .

وفـــي دراســـة أخـــرى تمت على ١٨٨ طالبا جامعيا سعوديا من مدينة الرياض من الذكور. تبين من نتائجها أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني هي كما يلي : العداوة، العدوان البدني، الغضب، العدوان اللفظي (٢١) .

ثانيا : الذكاء الوجداني :

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوما حديثا في التراث السيكولوجي. وتم التنظير فيه من قبل العديد من السيكولوجيين الأمريكيين :

١ – **نظرية الذكاء الوجداني** *Emotional Intelligence Theory* التي قال بهـــا الســـيكولوجي الأمريكي ريوفين بارون *Reuven Bar - on* عام ١٩٨٥، عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية *Emotional Quetient* وعـــرّف الذكـــاء الوجدانـــي بأنـــه يظهر قدرتنا على التعامل بنجاح مع مشاعرنا ومع الآخرين. وقام بإعداد قائمة خاصة بقياس الذكاء الوجداني تم نشرها عام ١٩٩٦ (١٢).

٢ – **نموذج غرينسبن** : في عام ١٩٨٩ أشار السيكولوجي الأمريكي ستانلي إ. غرينسبن *Stanley. I. Greenspan* إلى الذكاء الوجداني في مقال كتبه بعـــنوان : " الذكاء الانفعالي ". نُشِر في الجزء التاسع من كتاب ك. فيلد

وآخـــرون *K. Field et al*، بعـــنوان : " التعلم والتربية : من منظور التحلـــيل النفســـي، الانفعال والسلوك دراسة حالات. *Learning and education : Psychoanalytic perspective, emotion and behavior monographs* "

وبيَّن جرينسبن في نموذجه، أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات هـــي : المســـتوى الأول : التعلم الجسمي *Somatic Learning*، وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية. المستوى الثاني : التعلم بالنتائج *Learning Consequences*. ويتداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث، وفـــيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتائج كآلـــيات الـــتعلم بالـــتعزيز. والمســـتوى الثالـــث : الـــتعلم التركيبي التمثيلي *Representational - structural Learning*، وتحْـــدُث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يماثل مرحلة التفكير الشكلي عند بياجي (١٦) .

ولكن النموذجين النظريين الأكثر قوة وشهرة في تناول الذكاء الوجداني هما التاليين :

٣ – **نموذج القدرة** : قدّم السيكولوجيان الأمريكيان بيتر سالوفي *P. Salovey*، جـــون مايـــر *J. Mayer* نموذجهما النظري حول الذكاء الوجداني في كـــتابهما " الذكاء الانفعالي ، الخيال ، المعرفة والشخصية *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality* عام ١٩٩٠ (٢) .

ويتجه تعريف الذكاء الوجداني في هذا الاتجاه إلى أنه : القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين، والتعامل

فـــي المواقف الحياتية وفـــق ذلك . فيعرف ســـالوفي وماير الذكـــاء الوجداني بأنـــه : القدرة على فهـــم الانفعالات الذاتية وتنظيمها للرقي بكل مـــن الانفعال والتفكير. (٦) .

ويلخـــص سالوفي، ماير مفهومهما للذكـــاء الوجداني في خمسة مجالات هي (٢) :

١ – أن يعرف الفرد عواطفه ومشاعره.

٢ – أن يتدبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.

٣ – أن يدفع نفسه بنفسه، أي أن يكون مصدر دافعية لذاته.

٤ – أن يتعرف على مشاعر الآخرين.

٥ – أن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين.

٤ – **نموذج المهارة** : للسيكولوجي الأمريكي دانييل جولمان *D. Golman* في كتابه : *Emotional Intelligence* ترجم إلى العربية تحت عنوان : الذكاء العاطفي عام ٢٠٠٠. ويُعرَّف الذكاء الوجداني هنا بأنه : مجموعة مـــن المهـــارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ، واللازمة للـــنجاح المهنـــي وفـــي الحياة. ويعطي جولمان مجموعة من المهارات الانفعالـــية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني ، وتشمل : الوعي بالذات *Self - awareness*، التحكم في الانفعالات *Impulse control*، المـــثابرة *Industry*، الحمـــاس *Zeal* ، الدافعـــية الذاتـــية *Self - motivation*، التقمص العاطفي *Empathy*، اللياقة الاجتماعية *Social deftness*. وأن انخفـــاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني (٧) .

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى دانييل جولمان، خمسة أبعاد :

١ – الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات.

٢ – إدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية.

٣ – حفز الذات أي تأجيل الإشباع.

٤ – التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين ومشاعرهم.

٥ – التعامل مع الآخرين أي المهارات الاجتماعية [١٩] .

مشكلة البحث :

يتبين من الإطار النظري للبحث أن الذكاء الوجداني متغير يفسر نطاقا واسعا من السلوك البشري. وقد بين منظرو هذا المفهوم (ريوفين بارون ١٩٨٥، سالوفي، ماير ١٩٩٠، جولمان ١٩٩٥) أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتسمون بالتحكم في انفعالاتهم ويديرون ذواتهم بكفاءة، ويكبحون اندفاعاتهم، ويبتعدون عن العنف والصراعات، ويتعاطفون مع الآخرين في أزماتهم ويخففون عنهم آلامهم ، ويعقدون علاقات اجتماعية ناجحة.

وفي هذا الصدد، بينت دراسة جيري ١٩٩٧ *L. J. Geery* أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني ، يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي. كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك غير لفظي ناعم تجاه الآخرين، ويعرفون كيف يؤثرون في الآخرين ويستخدمونهم بحكمة، وينمّون ويطوّرون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين، كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات، ويتوقعون الصراعات

ويديـرونها بفاعلـية [١٦] . وتبعا لما سبق، فإن الباحث يصيغ مشكلة بحثه في التساؤلات التالية :

١ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني ؟

٢ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني ؟

٣ - هـل توجـد فروق في السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني ؟

فرضيات البحث :

ونظرا لحداثة المفهوم في علم النفس، فإن الباحث تعذر عليه العثور على دراسـات سـابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني. ووفقـا لمبدأ الفروق بين الجماعات والفروق بين الأفراد، فإنه يصيغ فرضيات البحث كما يلي :

الفرضـية الأولـى : نتوقع وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني.

الفرضـية الثانـية : نتوقع وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

الفرضية الثالثة : نتوقع وجود فروق في السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

تعريف مفاهيم البحث إجرائيا :

١ - **السـلوك العدوانـي :** هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المسـتخدم لقياسـه (الأبعـاد والدرجة الكلية). ويعتبر المفحوص أكثر

عدوانـــا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحـــد، وأقـــل عدوانـــا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد .

٢ – **الذكـــاء الوجدانـــي :** هـــو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه (الأبعاد والدرجة الكلية). ويعتبر المفحوص أكثر ذكاء وجدانـــيا كلما ارتفعت درجته عن المتوسط الحسابي + انحراف معياري واحـــد وأقل ذكاء وجدانيا كلما انخفضت درجته عن المتوسط الحسابي – انحراف معياري واحد.

الإجراءات الميدانية للبحث

المـــنهج : هـــو المـــنهج الوصفي المقارن ؛ فهو وصفي لأن البحث تم ميدانـــيا، أيـــن نـــزل الباحـــث إلى مجتمع الشباب وجمع منه البيانات الخاصة بمتغيرات البحث. ومقارن لأنه يقارن بين العينات الفرعية في متغيرات البحث بيـــن الذكـــور والإنـــاث من ناحية ، وبين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني .

العينـــة : تكونت العينة من ٢٤٣ فردا. منهم ١١١ من الذكور، ١٣٢ من الإنـــاث وهـــم من فئة الشباب. منهم طلاب الجامعة وخريجي الجامعة وطلاب الدراســـات العليا وموظفين وبطالين وحرفيين. تتراوح أعمار عينة الذكور بين ٢١ ــ ٣٥ سنة. بمتوسط حسابي قدره ٢٦,٥٩ وانحراف معياري قدره ٤,٩٦. وتـــراوح عمـــر الإنـــاث بيـــن ٢٠ ــ ٣٤ سنة بمتوسط حسابي قدره ٢٤,٣٥ وانحراف معياري قدره ٤,٣٤.

أدوات البحـــث : من أجل تحقيق أهداف البحث ، استخدم الباحث الأداتين التاليتين لقياس المتغيرين ، وهما :

١ – استبيان السلوك العدواني :

أعـد الباحث الأول استبيانا لقياس السلوك العدواني في دراسة سابقة [٣] وفقـا لتصنيف أرنولد باص للسلوك العدواني إلى أربعة أبعاد وهي : العدوان البدنـي *Physical Aggression* ، العدوان اللفظي *Verbal Aggression*، الغضب *Anger*، العداوة *Hostility*. قام بصياغة ٤٠ بندا، من بينها ٢٠ بندا من استبيان أر نولد باص، موزعة على أربعة أبعاد (١٠ عبارات لكل بعد). تـتم الإجابـة عـنها ضـمن خمسة اختيارات تتدرج كما يلي : نادرا، أحيانا، متوسـطا، كثـيرا، دائما. وتصحح بنوده كلها في اتجاه واحد بتدرج الدرجات بأوزانها الخمسة من ١ إلى ٥. وتتراوح الدرجات النظرية على كل بعد من ١٠ إلى ٥٠ والدرجة الكلية من ٤٠ إلى ٢٠٠، وارتفاع الدرجة يعني وجود خاصية العدوان. وتم حساب الشروط السيكومترية للاستبيان كما يلي :

١ – **الصـــدق** : تم حساب الصدق بطريقتين :

الأولـى : تـم حسـاب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية : قام الباحث بسحب ٢٧ % من طرفي التوزيع.

بالنسبة لعينة **الذكور** تم سحب ٣٠ فردا من طرفي التوزيع. ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين. **الجدول رقم (١) يبين دلالة الفـروق بيـن متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :**

العينـة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٣٠		المجموعة الدنيا ن = ٣٠		قيمة " ت "
العدوان البدني	٣٠,٠٠	٣,١٦	١٥,٢٣	١,٧٦	**٢٢,٣٨
العدوان اللفظي	٣٢,٠٠	٢,١٣	١٩,٤٢	٢,١٧	**٢٢,٤٦
الغضب	٣٥,٣٩	١,٥٦	١٨,٥٥	٣,٥٠	**٢٤,٠٦
العداوة	٣١,٦٥	٣,٦٣	١٦,٤٢	١,٤٤	**٢١,٤٥
الدرجة الكلية	١٢٠,١٩	٩,١٠	٧٦,٥٥	٦,٦٩	**٢١,١٨

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (١) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا، وهذا يشير إلـــى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أمـــا بالنســبة لعيــنة الإناث فقد تم سحب ٣٦ فردا من طرفي التوزيع.

الجدول رقم (٢) يبين دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :

العينـــة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٣٦		المجموعة الدنيا ن = ٣٦		قيمة " ت "
العدوان البدني	٢١,٣٢	٣,٤٢	١٠,٥٤	٠,٥٠	١٦,٠٩**
العدوان اللفظي	٢٨,٦٤	٢,٨٨	١٤,٧١	١,٣٨	٢٢,٨٤**
الغضب	٣٧,٤٦	٣,٣١	١٨,٥٠	١,٨٢	٢٥,٩٧**
العداوة	٣٠,٦١	٣,٣٤	١٥,٤٦	١,٥٤	٢١,٣٤**
الدرجة الكلية	١١٠,٣	١٠,١٣	٦٣,٤٦	٤,٢٩	٢٢,١٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا، وهذا يشير إلـــى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانـــية : طــريقة الاتساق الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجـــة البـــند والدرجة الكلية للاستبيان. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكـــور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤١٢ - ٠,٥١٧ للبنود الأربعين المكونة للاســتبيان ولأبعاده الأربعة، وهي دالة كلها عند ٠,٠١. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقـــد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٣١ - ٠,٥٤٧ للبنود الأربعين

المكونـــة للاســـتبيان ولأبعـــاده الأربعـــة، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١. ومعـــاملات الارتـــباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ – **الثـــبات** : وتـــم حســـابه بطـــريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاســـتبيان بأبعـــاده والدرجـــة الكلية لدى عينة الذكور : العدوان البدني ٠,٧٦٤، العـــدوان اللفظـــي ٠,٨٣١، الغضب ٠,٧٥٤، العداوة ٠,٧٣٠ الدرجـــة الكلـــية ٠,٧٤٠. وجـــاءت لدى عينة الإناث كما يلي : العدوان البدنـــي ٠,٧٠٥، والعـــدوان اللفظي ٠,٧٦٢ والغضب ٠,٧٥٤ والعداوة ٠,٧٥١ الدرجة الكلية ٠,٦٩١.

٣ – **استبيان الذكاء الوجداني** : وهو من إعداد (١٦). ويتكون من ٥٨ بندا موزعـــة على خمسة أبعاد تم استخراجها بأسلوب التحليل العاملي وهي : إدارة الانفعالات ١٥ بندا ، تنظيم الانفعالات ١٣ بندا، معرفة الانفعالات ١٠ بـــنود ، التعاطف ١١ بندا، التواصل الاجتماعي ٩ بنود. تتم الإجابة عنه ضمن أربعة اختيارات تمنح عليها الدرجات أثناء التصحيح كما يلي: لا : صـــفر، أحـــيانا : ١ درجـــة واحدة، كثيرا : ٢ درجتان، دائما : ٣ درجـــات. ويعنـــي ارتفاع الدرجة ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني. وتم حساب الشروط السيكومترية للاستبيان على عينة البحث الحالي كما يلي:

الصدق : تم حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية. حيث تم سحب ٢٧ % من طرفي التوزيع.

بالنسبة للذكور تم سحب ٢٤ فردا من طرفي التوزيع، ثم حسبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

الجــدول رقــم (٣) يبيــن دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

العينة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٣٠		المجموعة الدنيا ن = ٣٠		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٠,٨٧	٣,١٠	١٤,٠٤	٣,٦٨	١٦,٨٣**
تنظيم الانفعالات	٢٥,٥٠	٣,٢٤	١١,٤٦	٣,٠٥	١٥,١٠**
معرفة الانفعالات	٢٠,٠٤	٢	٩,٧٥	٢,٢٤	١٦,٣٣**
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨	١٥,٥٨**
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١	١٦,٧٤**
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦	١٥,٧٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وهــذا يشــير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أما بالنسبة لعينة **الإناث** فقد تم سحب ٣٦ فردا من طرفي التوزيع.

الجــدول رقــم (٤) يبيــن دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :

العينة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٣٦		المجموعة الدنيا ن = ٣٦		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٣٣,١٥	٤,٢١	١٦,٠٧	٣,٥٥	١٥,٨١**
تنظيم الانفعالات	٢٧,٩٣	٣,٥١	١٢,١٥	٢,٢٣	١٩,٤٨**
معرفة الانفعالات	٢٠,٨١	٢,٢٩	١٠,٣٧	٢,٥٨	١٥,٥٨**
التعاطف	٢٤,١٩	٣,٣٨	٩,٠٤	٣,١٨	١٥,٥٨**
التواصل الاجتماعي	١٨,٤٦	١,٨١	٨,٥٨	٢,٢١	١٦,٧٤**
الدرجة الكلية	١١٣,١٧	٩,٣٢	٥٨,٨٣	١٣,٦٦	١٥,٧٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وهــذا يشــير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانــية : طــريقة الاتساق الداخلي : وتم حساب معاملات الارتباط بين درجــة البــند والدرجــة الكلية للاستبيان ، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلــية. وجاءت معاملات الارتباط لدى عينة الذكور (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٣٨١ – ٠,٨٩٦ للبنود الثامن والخمسين المكونة للاستبيان ولأبعاده الخمسة وهي دالة كلها عند ٠,٠١. أما عند الإناث (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتــباط بيــن ٠,٤٨٧ – ٠,٩٠٦ للبنود الثامن والخمسين المكونة للاستبيان ولأبعــاده الخمســة وهــي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١. ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير إلى صدق الاستبيان .

٢ – **الثــبات :** وتــم حســابه بطــريقة إعادة التطبيق. فجاءت معاملات ثبات الاســتبيان بأبعــاده والدرجة الكلية لدى عينة الذكور : إدارة الانفعالات ٠,٦٦٤، تنظــيم الانفعالات ٠,٧٣١، إدارة الانفعالات ٠,٦٥٤، التعاطف ٠,٥٣٠ التواصــل الاجتماعي ٠,٥٤٦، الدرجة الكلية ٠,٥٧٠. وجاءت لــدى عينة الإناث كما يلي : إدارة الانفعالات ٠,٥٣٢، تنظيم الانفعالات ٠,٤٥٢، إدارة الانفعــالات ٠,٦٠٣، الــتعاطف ٠,٦٨٥ التواصــل الاجتماعي ٠,٥٦٩ الدرجة الكلية ٠,٨٠٦. وهذه المعاملات دلها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاستبيان.

الأساليب الإحصائية :

وفــي ســبيل معالجة البيانات معالجة صحيحة، استخدم الباحث أساليب إحصائية ملائمة لبيانات الدراسة وأهدافها وهي كما يلي : (١٥) .

١ - **الإحصــــاء الوصــفي** : المتوســطات الحســابية، الانحرافات المعيارية، الدرجات الفاصلة.

٢ - **الإحصاء الاستدلالي** : اختبار " ت " ، مستوى الدلالة الإحصائية.

عرض نتائج البحث :

الفرضية الأولى : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني (الأبعاد والدرجة الكلية

الجدول رقم (٥) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني :

العينــــة / أبعاد العدوان	الذكـــــور ن = ١١١		الإنـــــاث ن = ١٣٢		قيمة " ت "
العدوان البدني	٢٣,٦٨	٩,٢١	١٩,٧٤	٨,٥١	**٣,١٢
العدوان اللفظي	٢٦,٨٥	٨,٣٢	٢٦,٢٠	٧,٨١	٠,٥٧
الغضب	٢٩,٤٨	٩,٩١	٣٠,٧٩	٩,١٨	٠,٩٧
الغضب	٢٩,٤٨	٩,٩١	٣٠,٧٩	٩,١٨	٠,٩٧
العداوة	٢٥,٣١	٨,٧٨	٢٦,٥٨	٧,٧٩	١,٠٨
الدرجة الكلية	١٠٥,١٠	٣١,٤٦	١٠٣,٣	٢٧,٠٤	٠,٤٣

**** دالة عند مستوى ٠,٠١   ** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدوانـــي (الأبعـــاد والدرجـــة الكلية) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في العـــدوان البدنـــي لصــــالح الذكور. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائيا.

الفرضية الثانية : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية)

الجدول رقم (٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني :

العينة / المتغيرات	الذكور ن = ٨٨		الإناث ن = ٩٩		قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	٢٣,١٣	٧,٠٢	٢٤,٥٦	٧,١١	١,٤٣
تنظيم الانفعالات	١٨,٥٠	٥,٩٠	١٩,٤٩	٦,٣٢	١,١٤
معرفة الانفعالات	١٥,١٩	٤,٢٦	١٥,٨٠	٤,٣٦	١
التعاطف	١٦,٤٩	٦,٣١	١٨,٨٦	٥,٨٩	٢,٧٥**
التواصل الاجتماعي	١٣,٣٥	٤,٠٧	١٤,٣٦	٤,٣٢	١,٦٨*
الدرجة الكلية	٨٦,٨٩	٢٢,٤٣	٩٣,٠٥	٢٣,٦٦	١,٥٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١   ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية). دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في بعد التعاطف لصالح الإناث، وعند مستوى ٠,٠٥ في بعد التواصل الاجتماعي لصالح الإناث أيضا. أما الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن الفروق فيها دالة إحصائيا.

الفرضية الثالثة : " نتوقع أن توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) في السلوك العدواني (الأبعاد والدرجة الكلية) .

أولا: عينة الذكور:

١ - العدوان البـــدني :

الجدول رقم (٧) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان البدني بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٠,١٦	٧,٦٢	*٢,٢٠
	المنخفضون	٢٦,٢٩	١١,٠٠	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢١,٥٤	٧,٤٨	١,٥٣
	المنخفضون	٢٥,٩١	١١,٤٣	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢١,٦٦	٧,٤١	٠,٦٢
	المنخفضون	٢٤,٠٨	١٧,١٣	
التعاطف	المرتفعون	٢٣,٦٢	٨,٣٨	٠,٤٤
	المنخفضون	٢٤,٩١	١١,١٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٥٨	٨,٥٤	٠,٧١
	المنخفضون	٢٥,٥٤	٩,٩٦	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢١,٣٣	٧,٨٠	١,٦٠
	المنخفضون	٢٥,٧٥	١٠,٦٩	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) أن الفروق في العدوان البدني بين المرتفعين والمنخفضـــين فـــي الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعـــالات لصـــالح المنخفضـــين. أمـــا الفروق في تنظيم الانفعالات معرفة الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية فليست دالة إحصائيا.

٢ - العدوان اللفظي :

الجدول رقم (٨) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان اللفظي بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٢,٢٩	٧,٣٠	**٢,٧٧
	المنخفضون	٢٨,٨٣	٨,٦٦	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢٣,٧١	٨,٠٥	**٢,٦٤
	المنخفضون	٣٠,٢٥	٨,٧٢	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٦,٧٥	٨,٠٤	٠,٣١
	المنخفضون	٢٥,٦٦	١٤,٧١	
التعاطف	المرتفعون	٢٧,٢١	٩,٢٥	٠,١٣
	المنخفضون	٢٦,٨٧	٧,٥٣	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٦,٨٣	٩,٤٨	٠,٨٧
	المنخفضون	٢٩,٠٠	٧,١٤	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٤,٢٩	٧,٤٦	*١,٦٨
	المنخفضون	٢٧,٩٦	٧,٣٥	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجدول رقم (٨) أن الفروق في العدوان اللفظي بين المرتفعيـــن والمنخفضين في الذكاء الوجداني، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية وكل الفروق في صالح المنخفضين. أما الفروق في معرفة الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا.

٣ – الغضـــب :

الجــدول رقــم (٩) يبيـــن قـــيم " ت " لدلالة الفروق في الغضب بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــــيرات	العينـــــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٤,٧١	٩,٢٤	**٢,٩١
	المنخفضون	٣٢,٩٢	٩,٨٩	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢٥,٢١	١٠,١٥	**٢,٥٦
	المنخفضون	٣٢,٩١	١٠,٢٠	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٨,٩١	٩,٨٠	٠,٠٣
	المنخفضون	٢٩,٠٠	٨,٤١	
التعاطف	المرتفعون	٣١,٥٠	١٠,٦٠	١,٠٨
	المنخفضون	٢٨,٢٥	٩,٧٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٨,١٦	١٠,٦٦	٠,٩٤
	المنخفضون	٣١,٠٠	٩,٧٢	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٧,٢١	٩,١٠	١,٣٢
	المنخفضون	٣٠,٨٣	٩,٤٧	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقم (٩) أن الفروق في الغضب بين المرتفعين والمنخفضـــين في الذكاء الوجداني، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعـــالات وتنظـــيم الانفعالات . أما الفروق في معرفة الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية فليست دالة إحصائيا .

٤ ــ العـــــداوة :

الجــدول رقــم (١٠) يبيــن قيم " ت " لدلالة الفروق في العداوة بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٢٠,٠٠	٥,٩٨	**٣,٥٣
	المنخفضون	٢٨,٦٢	١٠,٠٨	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٢١,٢١	٧,٧٧	**٢,٩٢
	المنخفضون	٢٨,٤٦	٩,٠١	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	٢٣,٩١	٩,٧٣	٠,٤٠
	المنخفضون	٢٤,٩٦	٨,٠٦	
التعاطف	المرتفعون	٢٦,٠٤	١٠,٢١	٠,٩٧
	المنخفضون	٢٣,٤١	٧,٨٤	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	٢٣,٧٩	٨,٣٨	٠,٧٨
	المنخفضون	٢٥,٧١	٨,٢٧	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٢٢,١٦	٦,٨٨	*٢,٠٢
	المنخفضون	٢٦,٨٣	٨,٦٥	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيــن مــن الجــدول رقــم (١٠) أن الفــروق فــي العداوة بين المرتفعين والمنخفضــين فــي الذكــاء الوجدانــي، دالـــة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعــالات وتنظــيم الانفعــالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، والفروق لصـــالح المنخفضين. أما الفروق في معرفة الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا .

٥ ـ الدرجة الكلية للعدوان :

الجدول رقم (١١) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان (الدرجة الكلية) بين المرتفعين والمنخفضين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية:

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعون	٨٦,٨٣	٢٤,٣٢	**٣,٣٨
	المنخفضون	١١٦,٢٩	٣٤,٠٥	
تنظيم الانفعالات	المرتفعون	٩٢,٣٣	٢٨,٣٠	**٢,٦٧
	المنخفضون	١١٧,٠٨	٣٤,٢٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعون	١٠٠,٨٧	٣٠,٤٨	٠,٢٣
	المنخفضون	١٠٢,٧٥	٢٥,٣٦	
التعاطف	المرتفعون	١٠٧,٨٧	٣٣,٦٧	٠,٤٥
	المنخفضون	١٠٣,٤٦	٣١,٤٢	
التواصل الاجتماعي	المرتفعون	١٠٢	٣١,٩٤	٠,٩٦
	المنخفضون	١١٠,٨٣	٣٠,٣٢	
الدرجة الكلية	المرتفعون	٩٤,٦٢	٢٦,٣٤	*١,٩٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الفروق في السلوك العدواني (الدرجة الكلية) بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وعند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية والفروق لصالح المنخفضين. أما الفروق في معرفة الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا .

ثانيا : عينـــة الإنـــاث :

١ - العدوان البدني :

الجـدول رقم (١٢) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان البدني بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	١٧,٩٢	٧,٠٧	٠,٦٦
	المنخفضات	١٩,٢٦	٧,٥٥	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	١٧,٠٠	٦,٩٩	١,١٢
	المنخفضات	١٩,٤٤	٨,٥٦	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٠,٢٢	٩,٢٨	٠,٥٨
	المنخفضات	٢١,٧٠	٩,٠٢	
التعاطف	المرتفعات	١٧,١٥	٦,٢٠	**٢,٥٥
	المنخفضات	٢٢,٥٩	٨,٩٣	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	١٧,٤٤	٦,٤٨	٠,٧٨
	المنخفضات	١٩,٥٢	٩,٦٢	
الدرجة الكلية	المرتفعات	١٧,٤١	٦,٨٦	*١,٧٣
	المنخفضات	٢١,٠٤	٨,١٦	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيــن مــن الجـدول رقــم (١٢) أن الفروق في العدوان البدني بين المــرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ فــي الــتعاطف، وعــند مســتوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، والفرقين لصالح المنخفضـــات. أمـــا الفـــروق فـــي إدارة الانفعـــالات تنظيم الانفعالات معرفة الانفعالات التواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا.

٢ - العدوان اللفظي :

الجـــدول رقم (١٣) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان اللفظي بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغـــيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٣,٠٧	٧,٦٢	*١,٧٥
	المنخفضات	٢٦,٥٥	٦,٦١	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٣,٢٦	٧,٠٥	٠,٨٣
	المنخفضات	٢٥,٠٠	٧,٩٨	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٦,٣٣	٧,٧٢	٠,٦٧
	المنخفضات	٢٧,٨١	٨,٠٦	
التعاطف	المرتفعات	٢٤,٧٧	٧,٨١	٠,٧٨
	المنخفضات	٢٦,٤٤	٧,٥٩	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٣,٣٣	٨,٠٠	١,٢٧
	المنخفضات	٢٦,١٨	٨,١٥	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢٣,٥٢	٦,٨٠	*١,٨٣
	المنخفضات	٢٦,٩٦	٦,٧٣	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقـــم (١٣) أن الفروق في العدوان اللفظي بين المـــرتفعات والمنخفضات في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعالات والدرجة الكلية، والفرقين لصالح المنخفضات. أما الفروق في تنظيم الانفعالات، معرفة الانفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا .

٣ – الغضـــــب :

الجدول رقم (١٤) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في الغضب بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية :

المتغيرات	العينة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٨,٢٩	١٠,٥٤	٠,٩٨
	المنخفضات	٣٠,٩٢	٨,٥٨	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٧,٢٢	١٠,١٢	*٢,٠٠
	المنخفضات	٣١,٣٣	٨,٨٩	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٣٠,٠٤	١٠,٣٤	٠,٣١
	المنخفضات	٣٠,٨٨	٨,٦٩	
التعاطف	المرتفعات	٢٩,٨٨	٩,٦١	٠,٧٤
	المنخفضات	٣١,٧٧	٨,٦٩	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٣٠,٥٩	٩,٧٤	٠,٠١
	المنخفضات	٣٠,٦٣	١٠,٠٠	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢٨,١٨	٩,٤٤	١,١٨
	المنخفضات	٣١,٠٤	٧,٩٤	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـــن مـــن الجدول رقم (١٤) أن الفروق في الغضب بين المرتفعات والمنخفضـــات في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في إدارة الانفعـــالات لصـــالح المنخفضـــات . أمـــا الفروق في إدارة الانفعالات معرفة الانفعـــالات الـــتعاطف التواصـــــل الاجتماعي والدرجـــة الكلية فليست دالة إحصائيا .

٤ – العـــداوة :

الجــدول رقــم (١٥) يبيــن قيم " ت " لدلالة الفروق في العداوة بين المرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

المتغــيرات	العينـــــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٢٤,٠٤	٨,٨٣	١,٣٢
	المنخفضات	٢٧	٧,١٦	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٢٢,٧٧	٨,٢٩	*٢,٢٩
	المنخفضات	٢٨,٠٧	٨,٣٥	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	٢٥,٨٨	٧,٢٩	١,٣٩
	المنخفضات	٢٨,٧٧	٧,٦٣	
التعاطف	المرتفعات	٢٥,٢٦	٨,٢٦	*١,٩٢
	المنخفضات	٢٩,٣٧	٧,٠٨	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٢٦,٥٥	٧,٩٣	٠,٣٣
	المنخفضات	٢٥,٨١	٨,١٨	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٢٣,٥٩	٧,٤٦	*١,٨٣
	المنخفضات	٢٧,٢٦	٦,٩٤	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيــن مــن الجدول رقم (١٥) أن الفروق في العداوة بين المرتفعات والمنخفضـــات في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في تنظيم الانفعـــالات والتعاطـــف والدرجة الكلية لصالح المنخفضات . أما الفروق في إدارة الانفعـــــالات ، معرفة الانفعالات والتواصـــل الاجتماعي فليســـت دالة إحصائيا .

٥ – الدرجة الكلية للعدوان :

الجدول رقم (١٦) يبين قيم " ت " لدلالة الفروق في العدوان (الدرجة الكلـية) بيـن المـرتفعات والمنخفضات في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكليـة :

المتغـــيرات	العينـــة	م	ع	قيمة " ت "
إدارة الانفعالات	المرتفعات	٩٣,٣٧	٢٧,٥٦	١,٤٤
	المنخفضات	١٠٣,٧٤	٢٣,٩٢	
تنظيم الانفعالات	المرتفعات	٩٠,٢٩	٢٦,٩٣	*١,٧٧
	المنخفضات	١٠٣,٨٥	٢٧,٦٩	
معرفة الانفعالات	المرتفعات	١٠٢,٥٢	٢٧,٨٢	٠,٨٥
	المنخفضات	١٠٩,١٨	٢٨,٥٦	
التعاطف	المرتفعات	٩٧,١١	٢٥,٣٠	*١,٩٤
	المنخفضات	١١٠,١٨	٢٣,١٨	
التواصل الاجتماعي	المرتفعات	٩٧,٩٦	٢٤,٥١	٠,٥٥
	المنخفضات	١٠٢,١٥	٣٠,٠٩	
الدرجة الكلية	المرتفعات	٩٢,٧٤	٢٤,٦٤	*١,٩٦
	المنخفضات	١٠٦,٣٣	٢٥,٣٢	

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبيـن مـن الجدول رقم (١٦) أن الفروق في العداوة بين المرتفعات والمنخفضـات في الذكاء الوجداني، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في تنظيم الانفعـالات والـتعاطف والدرجـة الكلية لصالح المنخفضات. أما الفروق في إدارة الانفعـالات ، معـرفـة الانفعـالات والتواصل الاجتماعي فليست دالة إحصائيا .

مناقشة النتائج :

الفرضية الأولى : ونصها كما يلي : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدواني (الأبعاد والدرجة الكلية) ".

يتبين من الجدول رقم (٥) أن الفروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدواني (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدني لصالح الذكور. وغير دالة إحصائيا في أنماط العدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية.

ويرجع الفرق في العدوان البدني لصالح الذكور إلى طبيعة التكوين العضلي والبيولوجي (كالهرمونات) للذكور، وإلى جرأتهم وقدراتهم على الاعتداء سواء بالمبادأة أو في الدفاع عن أنفسهم. والتنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على العدوان الظاهري سواء بدنيا أو لفظيا، بينما تشجب تعبير الإناث عن عدوانيتهن. وقد ذهب في هذا الاتجاه كثير من الباحثين أمثال ت. تيجر ١٩٨٠ *T. Tiger* الذي وجد أن السلوك العدواني يختلف باختلاف الجنس، وأن هناك أسبابا بيولوجية وبيئية تجعل الذكور أكثر عدوانية من الإناث [٥] . كما أن الذكور يؤدون أدوارا اجتماعية صعبة تتطلب منهم القوة والمغامرة والسيطرة أكثر من الإناث، والتنشئة الاجتماعية تُنَمِّطُ الذكور على هذه الأدوار الاجتماعية الصعبة. وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أجريت في مجتمعات عربية وغربية. مثل نتائج دراسة ادموند ١٩٧٧ ونتائج دراسة جمال شحاتة ١٩٩٠ [٢٠] اللتين بينتا اتسام الذكور بالعدوان البدني مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة باراساد ١٩٨٠ ونتائج دراسة إنفانت ١٩٨٤ اللتين أسفرتا عن اتسام الذكور بالعدوان مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة سادوفسكي وآخر التي بينت اتسام الذكور بالعدوان مقارنة بالإناث .

أما في العدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية ، فلم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيهما، مما يعني أن الجنسين متساويان في العدوان اللفظي الغضب والعداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني. ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون الذكور والإناث يوجدون في عمر الشباب، ويعيشون نفس الظروف في الحياة الاجتماعية ونفس الظروف الاقتصادية كذلك، مما يجعلهم يتعرضون لنفس الضغوط ونفس المشكلات، مما من شأنه أن يثير لديهم مشاعر الغضب والعداوة بنفس الدرجة. والعدائية كمكون معرفي للسلوكي العدواني، تتشكل من إدراك الشباب من الجنسين لمظاهر الظلم والحرمان وامتهان الذات ، فيتولد لديهـم الحقد والكراهية. وقد اتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة [٤] التي أسـفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في العدائية .

الفرضية الثانية : ونصها كما يلي : " نتوقع أن توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) ".

يتبيـن من الجدول رقم (٦) أن الفـروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجدانـي (الأبعاد والدرجة الكلية) . دالة إحصائيا عند مسـتوى ٠,٠١ في بعـد الـتعاطف لصـالح الإنـاث ، وعـند مستوى ٠,٠٥ في بعـد التواصل الاجتماعـي لصـالح الإناث أيضا . أما الأبعاد الأخـرى والدرجـة الكلية فلم تكـن الفروق فيها دالة إحصائيا . وتتفـق هـذه النتيجة بالنسـبة للتعاطف مع نـتائج دراسـات روبـرت روزنـتال التي بينت بأن النسـاء يظهرن مشاعر التعاطف أكثر من الرجال [٧] . فالمرأة بطبيعتها تتميز مقارنـة بالرجل بالحنان والـدفء والشفقة على الآخرين . كما تتميز على الذكر بميلهـا إلى الاتصال الاجتماعي .

الفرضــية الثالثة : ونصها كما يلي : " نتوقع أن توجد فروق في أنماط السلوك العدواني بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني ".

بالنســبة لعيــنة الذكــور : نلاحظ على النتائج التي جاءت في الجداول أرقام: ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ أن الفروق في أنماط السلوك العدواني جاءت لصالح المنخفضــين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات وفي الدرجة الكلية للذكاء الوجدانــي. ولــم تظهــر فــروق في معرفة الانفعالات والتعاطف والتواصل الاجتماعي.

وبالنسبة لعينة الإناث : نلاحظ على النتائج التي جاءت في الجداول أرقام ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦ أن الفروق في أنماط السلوك العدواني جاءت لصالح المنخفضــات في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ولم تظهر فروق في معرفة الانفعالات والتواصل الاجتماعي.

تشــير هذه النتائج إلى دور الذكاء الوجداني في ظهور السلوك العدواني وفــي اخــتفائه. حيث أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض الميل إلى السلوك العدواني. أما انخفاضه فيصاحبه الميل إلى السلوك العدواني، مما يشير بلغــةٍ أخــرى إلى وجود ارتباط سالب بين المتغيرين. وفي هذا الصدد، يشير دانيــيل جولمــان ١٩٩٥ إلــى أن عــددا من رجال التربية والتعليم والمثقفين الأمريكييــن، يــرجعون أســباب بعض الانحرافات مثل الصعوبات الدراسية، وحوادث العنف والجنوح والعدوان، وتعاطي المخدرات، والانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، إلى انخفاض الكفاءة الوجدانية [٧] .

وتظهر نتائج هذه الدراسة أهمية ودور ارتفاع الذكاء الوجداني في خفض السلوك العدواني، وخاصة أبعاد إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف،

وكذلك الذكاء الوجداني بصفة عامة. ويشير دانييل جولمان ١٩٩٥ إلى أن إدارة الانفعـــالات تعنـــي القـــدرة علـــى التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعـــالات إيجابية . ويشير كذلك إلى أن الغضب والعداء والكره من المشاعر والعواطف السلبية التي يرفضها الناس ، لكن الرضى والصداقة والحب مشاعر وعواطـــف إيجابـــية يريدونها ، والحياة السوية المتوازنة، تطلب من الناس أن يقـــبلوا هـــذه العواطف جميعا، لأن تنوع الخبرات بين الفرح والحزن والبسمة والعـــبوس تعطـــي للحـــياة تجددا وحيوية. إن الذين يديرون انفعالاتهم بكفاءة يـــتحكمون فـــي الســـلبية مـــنها بممارسة أنشـــطة أخرى تبعث فيهم السرور والرضى (٧) (١٦) .

فالذكـــاء الوجدانـــي يمـــيز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم وخاصـــة الســـلبية منها، ويراقبون مشاعر الآخرين ويتعاطفون معهم، وتنظيم انفعـــالاتهم وفهمهـــا وإدارتهـــا بنجاح. ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات ســـلوكية للـــتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. كما يشير سالوفي وآخرون ١٩٩٥ إلـــى أن مرتفعـــي الذكاء الوجداني، يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقـــبة انفعـــالاتهم ومشـــاعرهم، والـــتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (١٤) .

مناقشة عامة :

تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها، في حدود علم الباحث، التي تتناول الفـــروق فـــي أنماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني. وبمـــا أن متغـــير الذكـــاء الوجداني حديث نسبيا في علم النفس المعاصر، فإن الباحث تعذر عليه العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة، ليعقد مقارنات بين النتائج، حتى يتسنى لـــه إدماج نتائج دراسته في المنظومة العلمية

المــتعلقة بعلاقــة الذكاء الوجداني بالسلوك العدواني. وعلى هذا الأساس، فإن نتائج هذه الدراسة تعتبر إسهاما جديدا في هذا الموضوع. وبالتالي فإنه انطلاقا مــن هــذه الفكــرة فــإن نتائج هذه الدراسة تثير تساؤلات حول علاقة الذكاء الوجدانـــي بمتغــيرات نفســية وتــربوية واجتماعــية أخرى، يمكن أن تكون موضوعات لدراسات أخرى مثل :

١ – الذكاء الوجداني والاضطرابات النفسية.

٢ – الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الأسرية.

٣ – الذكاء الوجداني والقيادة الإدارية.

٤ – الذكاء الوجداني والتعصب.

٥ – الذكاء الوجداني والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

٦ – الذكاء الوجداني وسمات الشخصية .

المراجــع

١ - أمــيرة طــه بخــش (١٩٩٨) : فاعلــية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدوانـــي لـــدى الأطفـــال المتخلفيـــن عقليا القابلين للتعلم ، العلوم الـــتربوية يصدرها معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ، العدد الحادي عشر .

٢ - بـــام روبـــنس ، جيـــن سكوت (٢٠٠٠) : الذكاء الوجداني. ترجمة : صفاء الأعســـر وعلاء الدين كفافي ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٣ - بشير معمرية ، إبراهيم ماحي (٢٠٠٣): أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لـــدى الشـــباب الجامعي. أعمال الملتقى الدولي الأول حول "العنف والمجتمع " يومي : ٩ - ١٠ مارس جامعة بسكرة ، الجزائر .

٤ - ثـــريا عبد الرؤوف جبريل (١٩٩٤) : العدوان لدى طلبة الجامعة وأثر بعض أســـاليب العلاج الجشطلتي في التخفيف من حدته ، المؤتمر الدولي الأول للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني .

٥ - حســـين علـــي فـــايد (١٩٩٦) : أبعـــاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة "دراســـة مقارنـــة " ، المؤتمر الثالث للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول .

٦ - خـــيري المغـــازي عجـــاج (٢٠٠٢) : الذكـــاء الوجدانـــي : الأسس النظرية والتطبيقات، توزيع مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الأولى.

٧ - دانييل جولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفي. ترجمة : ليلى الجبالي ، مراجعة: محمـــد يونـــس ، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٦٢ يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، أكتوبر.

٨ - **رشاد علي موسى** (د ت) : الفروق بين الجنسين في العدوان ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة .

٩ - **سامي عبد القوي علي** (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط ٣ .

١٠ - **سعد المغربي** (١٩٨٧) : سيكولوجية العدوان والعنف ، علم النفس مجلة البحوث والدراسات النفسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ع١ .

١١ - **سعيد بن عبد الله دبيس** (١٩٩٧) : أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والإقامة ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد السابع ، العدد الثالث .

١٢ - **عبد المنعم أحمد الدردير** (٢٠٠٤) : الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية ، في : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي (للمؤلف)، عالم الكتب ، القاهرة.

١٣ - **عثمان حمود الخضر** (٢٠٠٢) : الذكاء الوجداني... هل هو مفهوم جديد ؟ دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، يناير .

١٤ - **فاروق السيد عثمان** (٢٠٠١) : القلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

١٥ - **فؤاد أبو حطب، آمال صادق** (١٩٩١) : مناهج البحث والتحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦ - **فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق** (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة، للكتاب ، العدد ٥٨ ، يونيو .

١٧ - ك. هول وجاردنر (١٩٦٩) : نظريات الشخصية. ترجمة : فرج أحمد فرج وآخرون ، مراجعة : لويس كامل مليكة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٨ - كوثر ابراهيم رزق (١٩٩٢) : في ديناميات الاعتداء على المدرسين : دراسة اكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية ، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر ، الأنجلو المصرية .

١٩ - محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) : مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف جامعة أم القرى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني ، يونيو .

٢٠ - محي الدين أحمد حسين وآخرون (١٩٨٣) : السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات : دراسة عاملية ، في : بحوث في السلوك والشخصية ، تحرير : أحمد محمد عبد الخالق ، المجلد الثالث ، دار المعارف بمصر .

٢١ - معتز سيد عبد الله (١٩٩٨) : علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، عدد ٤٧ .

٢٢ - معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباة (١٩٩٥) : أبعاد السلوك العدواني "دراسة عاملية مقارنة " ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، العدد الثالث ، المجلد الخامس .

الفصل الرابع

تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات فى المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالاشراط الإجرائى

- مقدمة .
- أهداف البحث .
- أهمية البحث .

أولا : مفهوم التأخر العقلى .

ثانيا : تعريف التأخر العقلى .

ثالثا : تصنيفات المتأخرين عقلياً .

رابعا : تدريب المتأخرين عقلياً .

خامسا : دور الأسرة فى تدريب المتأخرين عقلياً .

سادساً : العوامل المساعدة على نجاح التدريب .

سابعاً : الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك .

ثامناً : خطوات إعداد فنيات التدريب على السلوك الاستقلالى فى المنزل .

تاسعا : إجراءات التدريب .

الفصل الرابع

تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالى فى مجال العناية بالذات فى المنزل وفق فنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراط الإجرائى

– مقدمـة :

يعـد الـتأخر العقلـي ظاهـرة اجتماعـية خطـيرة ، تظهر فـي كل المجـتمعات علـى حد سواء ، وخاصة المجتمعـات المتخلفة . حيث تشـير مـنظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة التأخر العقلي تتراوح بين ١ – ٤ % من أفراد المجتمع ، ويوجد حوالي ٨٠ % من هـذه النسـبة في المجتمعات النامية (آمـال عـبد السميع باظة . ٢٠٠١، ٦٢) . مما يعد خسارة بشرية باهظة، وعبئا ثقيلا على كاهل هـذه المجتمعات ، وصدمة لأسرها من الصعب التغلب علـيها. ذلك أن الطفل المتأخر عقليـا في حاجة إلى رعاية خاصة تفوق طاقة الأسـرة . ومن ثم فالأسـرة تظل في حـيرة من أمرها ، وتتساءل عن كيفية الـتعامل معـه ، وتنمـية إمكاناتـه وتهذيب سـلوكه . بل إن الأسرة في قلق مسـتمر ، وتتساءل عن مستقبله ، وهـل سيتقدم سـريعا ، ويسلك مثل الطفل العـادي ، أم أنـه سـيظل على حاله دون أن يتقـدم . خاصة مع قلة الهيئات المتخصصـة وضـعف الإمكانـات المادية لغالبية الأسر التي يوجد بها أطفال متأخرون عقليا .

ويقترن التأخر العقلي عادة بمرحلة الطفولة، وإن كان يمتد أحيانا إلى أبعد مـن هـذه المرحلة بكثير . ومع ذلك فإذا كانت اهتماماتنا تنصب على الأداء العقلـي والمسؤولية الاجتماعية وارتقاء أساليب التوافق ، فسيظل التأخر العقلي مقترنا بالطفولة وخصائصها . (صفوت فرج ، ١٩٩٢، ٤١٧) .

والطفـل المتأخر عقليا مشكلة متعددة الأبعاد . فهو لا يستطيع أن يعتمد علـى نفسـه إلـى جانب كونه مشكلة أسرية لما يصدر عنه من سلوك سيء التوافق. وتشير الدراسات إلى أن الأطفال المصابين بالتأخر العقلي، تظهر لديهم معظـم المشـكلات السـلوكية للأطفـال، وذلك مقارنة بالأطفال الأسوياء، بل ومقارنة بالأطفال المرضى بأمراض أخرى. ويُظْهِرون بشكل أكثر من العاديين بعض المشكلات الاجتماعية، مثل العدوانية واضطراب الانتباه والقلق والشعور بالدونية (عادل كمال خضر، مايسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٢).

وإذا كانـت الإصـابة بالتأخر العقلي حقيقة واقعة، فإن جهود العلماء في التخصصـات البيولوجية والطبية والنفسية، لم تفلح في الحد منها، والأمل القائم هـو التقلـيل مـن خطورتها. والطريق إلى ذلك هو التدخل من خلال العوامل البيئـية لإكسـاب انطفـل المتأخر عقليا المهارات الاجتماعية، وتنمية قدراته وتدريبه على السلوك التوافقي.

لقـد كانـت نسبة الذكاء تستخدم في الماضي على نطاق واسع لتصنيف الأفراد وفق مستوياتهم العقلية. وقد أفاد ذلك خاصة في تقويم الأداء المدرسي. إلا أن اعتماد نسبة الذكاء وحدها، لا توفر وصفا كاملا للطريقة التي يمارس بها الأفـراد استقلاليتهم في الحياة اليومية، أو كيف يتصرفون بطريقة صحيحة في بيـئاتهم، وفي الاحتفاظ بذواتهم والاعتناء بها. وهي المعلومات التي لها أهمية كبـيرة لأولـئك الذين يعملون على تدريب وتأهيل المتأخرين عقليا، ليتوافقوا سلوكيا ويستقلوا بذواتهم في مجال إشباع حاجاتهم.

إن المتأخر عقليا رغم أنه محدود الإمكانات في التوافق عقليا واجتماعيا، والاسـتقلال عن الآخرين بالاعتماد على نفسه في تحقيق حاجاته، إلا أن البيئة عـن طـريق بـرامج تدريبية يمكن أن تؤدي دورا كبيرا في إكسابه مهارات سلوكية، وتدريبه على الاستقلال والاعتماد على نفسه.

وقد بينت الدراسات المتخصصة أنه يمكن تعديل سلوك الأطفال المتأخرين عقليا بكفاءة. ويعتمد الاتجاه السلوكي في مجال تدريب الأطفال المتأخرين عقليا، على نظريات التعلم التي ترى أنه يمكن للطفل المتأخر عقليا أن يكتسب الاستجابة الملائمة للموقف من خلال مشاهدة أداء نموذج مناسب لخطوة من خطوات المهارة. ويستمر في محاولاته لتقليد النموذج حتى يتقن تلك الخطوة. ثم ينتقل إلى بقية الخطوات حتى يصل إلى مستوى يتقن عنده آخر خطوة في المهارة. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ١) . ويتخلل مراحل تدريبه تقديم تعزيزات مناسبة ضمن جدول مناسب من جداول التعزيز .

والتدريب بهذه الطريقة يهدف إلى إكساب الطفل المتأخر عقليا سلوكا يجعله مستقلاً نسبيا عن الآخرين ، وقادرا على أداء مهارات العناية بالذات. مثل : غسل اليدين ، غسل الوجه ، ارتداء الملابس ، تمشيط الشعر ، استخدام المراحيض ... إلخ .

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

١ - تقديم تصور لمفهوم التأخر العقلي الذي ينظر إلى أن الطفل المتأخر عقليا ليس عاجزا من الناحية العقلية فقط، ولكنه سيء التوافق سلوكيا .

٢ - تقديم الأسس النظرية السلوكية التي تقوم عليها أساليب التدريب .

٣ - التوضيح للآباء أنه يمكنهم تدريب أبنائهم المتأخرين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعدهم على الاستقلال نسبيا في مجال العناية بالذات داخل الأسرة .

٤ – تقديـم بـرنامج تدريبـي للمتأخرين عقليا على اكتساب مهارات سلوكية تساعدهم على التوافق والعناية بالذات داخل الأسرة.

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من المعطيات التالية :

١ – تعد هذه الدراسة ذات أهمية خاصة، وذلك من خلال وضعية الأفراد الذين تهتم بهم وهم فئة المتأخرين عقليا.

٢ – كما تعد هذه الدراسة مهمة لأنها تسعى إلى مساعدة الأسر التي يوجد بين أطفالهـا متأخرون عقليـا، بتقديم طريقة لتدريبهم على القيام بشؤونهم الخاصة بأنفسهم داخل الأسرة.

أولا : مفهوم التأخر العقلي :

دَرَجَ المختصون في التربية الخاصة على استخدام مفهوم الإعاقة للإشارة بـه إلـى الأفـراد غـير العاديين من الفئات التالية : الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، الإعاقة الحركية، التأخر الدراسي، صعوبات التعلم، الانحـراف السـلوكي، العيوب الكلامية، إضـافة إلى فئة الموهوبين. (لطفي بركات أحمد، ١٩٨٤، ٩). ولكن هذه الدراسة سوف تهتم فقط بفئة المتأخرين عقليا.

وتـناول مفهـوم الـتأخر العقلـي *Mental Retardation* عـدد من التخصصات كالطب وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والتعليم. ويركز الطب فـي تـناولـه لظاهرة التأخر العقلي على العوامل المسببة له، كالتاريخ الطبي والصـحي للأسرة والوراثة، والحالة الصحية والغذائية للأم أثناء فترة الحمل، وظـروف الحمـل والـولادة، وما ترتب عنها من عيوب وتشوهات عضوية وعصـبية، وإصـابة الطفـل بالأمراض أو الحوادث في فترة الطفولة المبكرة

وآثارهـا علـى الصحة الجسمية، ومعدلات النمو الجسمي والعصبي والحسي، واضـطرابات وظـائف الغدد الصماء، والنقص في كفاءة الجهاز العصبي، أو ضـمور وتلـف فـي خلايـا المـخ وأنسجته، وما يترتب عن ذلك من شذوذ واضـطراب فـي الوظائف العضوية والحركية (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٧) (آمال عبد السميع باظة، ٢٠٠١، ٦٦).

أمـا علـم النفس فيهتم بمستوى الذكاء وتحديد كفاءة القدرة العقلية العامة وسـمات الشخصـية والسلوك التكيفي والاستجابات الوجدانية، وذلك باستخدام مجموعـة مـن الاختبارات العقلية مثل اختبار ستانفورد ـ بيني واختبار دافيد وكسـلر والاستبيانات النفسية لقياس جوانب أخرى من أساليب التوافق النفسي والاجتماعي. أما علم الاجتماع فيركز على التاريخ التطوري للطفل مع أسرته والمحيطين به في المدرسة، ومهاراته الاجتماعية وقدرته على الاستقلال وتحمل المسـؤولية الشخصـية والاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين (آمال عبد السميع باظـة. ٢٠٠١، ٦٧). أمـا فـي مـيدان التربية والتعليم فيتجه الاهتمام نحو الاسـتعدادات التحصيلية والقدرة على استيعاب الدروس في المستوى المطلوب وفقـا لمستوى الأقران والأهداف التعليمية، وكذلك الصعوبات التعليمية ومدى الحاجة إلى أساليب التربية الخاصة أو التربية العلاجية والحركية (عبد المطلب أميـن القريطـي، ١٩٩٦، ٨٨). وعند التشخيص ينبغي أن تتكامل نتائج هذه التخصصات لتقدم ملمحا كاملا ومنسقا لحالة الطفل المتأخر عقليا.

ثانيا : تعريف التأخر العقلي :

لا يمكـن فهم ظاهرة ما وتناولها بأسلوب علمي ما لم يتوفر لها التعريف المناسـب والإجرائي. ونورد فيما يلي مجموعة من التعريفات التي تم وضعها للـتأخر العقلـي. ومن بين هذه التعريفات تعريف بنوا Benoit الذي يرى أن

التأخر العقلي عبارة عن ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية في الفــرد، أو عوامــل خارجــيــة في البيئة ، بحيث تؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهــاز العصــبي، ومــن ثــم إلى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم ، وبالتالي في التكيف مع البيئة . (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٢).

وقــدم إدجار دول E. Doll عام ١٩٤١ تعريفا للتأخر العقلي ظل شائعا لفــترة طويلة. رأى أنه لكي نعرف شخصا بأنه متأخر عقليا، يلزم توفر شروط معينة : (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨٣).

١ - أن يكــون غــير كــفء من الناحية الاجتماعية والمهنية ولا يمكنه إدارة شؤونه بنفسه.

٢ - أن يكون مستوى قدرته العقلية أقل من مستوى أقرانه العاديين.

٣ - أن يكون تأخره العقلي قد حدث منذ ولادته أو في سن مبكرة.

٤ - أن يظل متأخرا عقليا عندما يبلغ سن الرشد.

٥ - أن يرجع تأخره العقلي إلى عوامل تكوينية إما وراثية أو مكتسبة.

٦ - أن يكون تأخره العقلي غير قابل للشفاء.

وبمــا أن دول Doll استخدم عدم الصلاحية الاجتماعية والمهنية، وتدني مســتوى القدرة العقلية العامة كمحكين أساسيين للتعرف على المتأخرين عقليا، فإنه ربما يقصد فئــة المتأخرين عقليــا بدرجة شديدة . ولكن هذيــن المحكين لا ينطــبقان علــى الفــئة العليا أو القابلين للتعلــم الذين يتحسنون بفعل التعلم والتدريب .

ويـــورد مـــارك ل. باستشاو وآخرون ١٩٩٧ M. L. Bastchw & al تعريفا للمتأخر عقليا بأنه : الشخص الذي يعاني من نقص أو تأخر أو بطء في نمـــوه العقلـــي، الأمر الذي يؤدي إلى تدن في مستوى ذكائه وتكيفه الاجتماعي والمعيشـــي، بحيـــث لا تتناســـب قـــدراتـــه العقلية مع عمره الزمني. (وحيد مصطفى كامل ، ٢٠٠٥، ٢٣٦).

وفـــي دلـــيلها التشخيصـــي الـــرابع للأمـــراض العقلية Diagnostic Statistical Manual 4 Of Mental Disorders الصـــادر أواخـــر عـــام ١٩٩٤، أوردت الجمعـــية الأمريكية للطب النفسي American Psychatric Association التأخر العقلي ضمن المحور الثاني تحت عنوان : اضطرابات الشخصـــية والـــتأخر العقلـــي Personality Disorders & Mental Retardation (عـــبد الرحيم بخـــيت عبد الرحيم ، ١٩٩٩، ٥٩) . وتعرفه بأنه : مصطلح عام يغطي مدى واســـعا من درجات التأخـــر العقلي، يتراوح بيـــن تأخـــر عقلـــي تام يعوّق عملية الكـــلام والحركـــة ، ومعدل ذكاء أفراده يـــتراوح بيـــن ٢٥ - ٥٠. وتأخر عقلي بســـيط لا يعوّق الكلام والحركـــة ، ومعـــدل ذكـــاء أفـــراده يـــتراوح بين ٥٥ - ٧٠ على أحـــد اختبارات الذكاء الفـــرديـــة ، ولكـــنهم يحـــتاجون إلـــى المساندة والتوجيه عندمـــا يتعرضون لصعوبات تواجههـــم في حياتهم، ووجـــود قصـــور في الأداء التكيفي. (أميرة طـــه بخش، ٢٠٠١، ٢٢١) (وحيد مصطفى كامل، ٢٠٠٥، ٢٣٦) (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٦).

وفي عام ١٩٣٦ قدمت منظمة الصحة العالمية W. H. O. تعريفا للتأخر العقلـــي ضـــمن دلـــيل التصـــنيف الدولـــي للأمـــراض International Classification Diseases بأنـــه : حالـــة مـــن توقف النمو العقلي يصاحبه

قصور في المهارات والقدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، وأيضا قصور في السلوك التكيفي. (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٥).

وهناك تعريف طوره هـ. ج. جروسمان H. J. Grossman 1983 وتأخذ به الرابطة الأمريكية للطب النفسي. ومنطوقه يقول : الشخص المتأخر عقليا يكون أداؤه العقلي العام أقل من المتوسط بفارق دال، مع وجود سوء توافق شخصي واجتماعي، يظهر خلال الفترة النمائية من حياته. (محمد إبراهيم عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٥٥).

وفي عام ١٩٩٠ طورت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of Mental Deficiency (AAMD) تعريفا آخر يتضمن عناصر إيجابية نتجت عن الكم الضخم من البحوث الأكاديمية والتطبيقية. يقول التعريف : يشير التأخر العقلي إلى عجز أساسي في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية، تظهر خلال أداء يكون دون المتوسط للقدرات العقلية، مصحوبا بعجز في المهارات التوافقية في اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل، الفعالية في المنزل، العناية بالذات، المهارات الاجتماعية، التوجه الذاتي، الأداء الأكاديمي، المهارات العملية، الفراغ، الصحة، الأمان، الاستفادة من موارد المجتمع، الاستقلال في المعيشة.

ويتعين أن تكون معايير العجز في المهارات التكيفية محددة في سياق بيئة اجتماعية، كتلك التي يعيش فيها أقران الفرد ممن هم في مثل عمره الزمني. ويبدأ قبل سن الثامنة عشرة من العمر، غير أنه قد لا يستمر على امتداد الحياة، لأنه عند توافر خدمات تعليمية وتدريبية على مدى زمن كاف، يتحسن الأداء عند المتأخر عقليا بشكل عام . (صفوت فرج، ١٩٩٢، ٤٢٠ – ٤٢١) .

يشـير الـتعريفان السـابقان للرابطة الأمريكية للضعف العقلي، صاحبة السـلطة العلمية في هذا المجال، إلى أنه ينبغي توافر ثلاثة شروط ليكون الفرد متأخرا عقليا، وهي :

١ - الأداء العقلي العام أقل من المتوسط بفرق دال : ويتحدد الأداء العقلي هذا بالنتائج المتحصل عليها بتطبيق واحد أو أكثر من اختبارات الذكاء ، مثل اختبار ستانفورد - بيني أو اختبار وكسلر - بلفيو . وتقل درجة المتأخر عقليا بانحرافين معياريين سالبين عن المتوسط الحسابي لمجموعة أقران من نفس سنه . إن متوسط الذكاء على اختبار ستانفورد - بيني هو ١٠٠ والانحراف المعياري هو ١٦، لذلك فإن انحرافين معياريين، أي ٣٢ دون المتوسط، تجعل أعلى درجة للتأخر العقلي هي ٦٨ درجة . والحد الأدنى هو ٥٢ درجة .

٢ - تـلازم انخفـاض الأداء الوظيفي العقلي مع القصور في الأداء السلوكي التكيفـي Adaptive Behavior : أي وجود نقص واضح لدى المتأخر عقلـيا فـي الكفـاءة الاجتماعـية ومهارات النمو والاعتماد على النفس والاسـتقلال الذاتـي وتحمـل المسؤولية، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخريـن، والتكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية كما تقاس باختبارات السلوك التكيفي.

٣ - يظهر خلال الفترة النمائية من حياة الفـرد : أي أن الانخفاض في الأداء الوظيفي العقلي، والقصور في أشـكال السـلوك التكيفي، وهما المحكان الأساسـيان لـتحديد التأخر العقلي، يجب أن يظهر أثنـاء الفترة النمائية للفـرد والتي تمتد من فترة الحمل إلى سن الثامنة عشـر. (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٣٤ - ٣٥) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ٨١ - ٨٢) .

هناك تصنيفات طبية وسيكولوجية وتربوية واجتماعية للمتأخرين عقليا. وسأتناول التصنيفات الثلاثة الأخيرة لأنها تتفق مع أهداف البحث الحالي.

١ - **التصنيف السيكولوجي** : يعتمد هذا التصنيف على القياس النفسي وخاصة على نتائج اختبارات ستانفورد ــ بيني واختبارات وكسلر ــ بلفيو، التي تعد من أشهر الاختبارات لقياس الذكاء. وباستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري يتم تصنيف الأفراد المتأخرين عقليا.

ويصنف علماء النفس فئات التأخر العقلي وفقا لنسب الذكاء على أساس أنها معيار مستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية . ويتم ذلك بمقارنة أداء الفرد على اختبار ذكاء مقنن بمتوسط أداء أقرانه ممن هم في مثل سنه وثقافته .

ومن التصنيفات السيكولوجية المقبولة حاليا ما قدمه جروسمان عام ١٩٧٧ وفقا لتعريفه للتأخر العقلي. ويتضمن التصنيف الفئات الأربعة المبينة في **الجدول رقم (١)** . (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤١) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٢).

فئات التأخر العقلي	نسب الذكاء	
	اختبار ستانفورد، بيني. م = ١٠٠، ع = ١٦	اختبار وكسلر ــ بلفيو م = ١٠٠، ع = ١٥.
١. تأخر عقلي بسيط	٥٢ – ٦٨	٥٥ – ٦٩
٢. تأخر عقلي متوسط	٣٦ – ٥١	٤٠ – ٥٤
٣. تأخر عقلي شديد	٢٠ – ٣٥	٢٥ – ٣٩
٤. تأخر عقلي حاد	أقل من ٢٠	أقل من ٢٥

٢ - **التصنيف التربوي** : يقوم على نسب الذكاء لتصنيف كل فئة متأخرة عقليا وفق استعدادات أفرادها وقابلياتهم للتعلم كمحك أساسي. ويتم التركيز في هـذا التصنيف على الاحتياجات التعليمية والمناهج الملائمة لكل فئة أكثر من نسب الذكاء في حد ذاتها. ويتضمن ثلاث فئات كما يلي :

١ - ***القـابلون للتعلم Educables*** : وهم فئة التأخر العقلي البسيط. وتتراوح نسب ذكائهم بين ٧٠ ــ ٥٠ درجة، وهؤلاء بطيئو التعلم، لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقا للمناهج العادية. إلا أنهم يملكون القدرة على التعلم إذا توفـرت لهـم خدمات تعليمية خاصة، تتفق وقدراتهم واستعداداتهم، وداخـل بيـئة تعليمـية ملائمة كالمدارس والأقسام الخاصة. وغالبا لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارة القراءة والكتابة والهجاء والحساب قبل سن الثامنة أو الحادية عشرة.

٢ - ***القـابلون للتدريـب Trainables*** : وهـم فئة التأخر العقلي المتوسط. وتتراوح نسب ذكائهم بين ٢٥ ــ٥٠ درجة. ويعانون من صعوبات شديدة تعجـزهم عـن التعلم، إلا قدرا بسيطا جدا من مهارات القراءة والكتابة والحسـاب. إلا أنهـم قابلون للتدريب وفق برامج خاصة على مهارات العـناية بـالذات والوظائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية والأعمال الـيدوية الخفيفة والرتيبة التي لا تحتاج إلى مهارات فنية عالية. ويمكنهم الاستقلال جزئيا عن الكبار في تحملهم لتبعات الحياة اليومية، أو ممارسة بعض الأعمال والحرف البسيطة التي قد تغنيهم عن أن يكونوا عالة على الآخرين.

٣ - ***المعـتمدون Custodials*** : وهـم فئة التأخر العقلي الجسيم أو المطبق، وأكـثر مسـتوياته تدنـيا وتدهورا. وتقل نسب ذكائهم عن ٢٥ درجة.

ويكونــون عاجزين كليا حتى عن العناية بأنفسهم وحمايتها من الأخطار. لذا يعتمدون كليا على غيرهم طول حياتهم. ويحتاجون إلى رعاية إيوائية متخصصة ومستمرة من النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية، إما داخل مؤسسات خاصة أو مراكز علاجية أو في محيط أسرهم الطبيعية.

٣ - **التصنيف الاجتماعي** : يعتمد هذا التصنيف على محك التكيف الاجتماعي للفــرد، ومــدى اعــتماده على نفسه ووفائه بالواجبات الذاتية والمطالب الاجتماعــية. ويســتخدم الأخصائيون في تحديد هذه الجوانب اختبارات النضج الاجتماعي والسلوك التكيفي.

ومــن بيــن الاختــبارات التي استخدمت لفترة طويلة في تحديد مظاهر الســلوك التكيفــي، مقــياس فيــنلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale لإدجــار دول. ويتناول السلوك الاجتماعي للفرد من الميلاد إلــى ٢٥ سنة. ويتألف من ١١٧ سؤالا موزعة على المجالات التالية : العناية بالــنفس، توجــيه الذات، المهنة، الحركة والتنقل، التفاهم والاتصال، العلاقات الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي.

إلا أن الانــتقادات التي وجهت له جعلت الرابطة الأمريكية للتأخر العقلي تكلــف هــنري ليلاند وآخرين عام ١٩٦٦ بإعداد اختبار جديد للسلوك التكيفي Adaptive Behavior Scale (ABS). وصــدر فــي شــكله النهائي عام ١٩٧٤ (تــرجم إلى العربية عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٠). ويطبق من سن الثالثة إلــى الشيخوخة. ويتكون من ١١٠ سؤالا موزعين على قسمين : القسم الأول خاص بالمظاهر النمائية، والقسم الثاني خاص باضطرابات الشخصية والسلوك. وأشير إلى عناصر القسم الأول فقط لأنه يتضمن السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات، الذي تهتم به هذه الدراسة. ويشمل عشر مجالات وهي :

١ – السلوك الاستقلالي، مثل : تناول الطعام، استخدام المرحاض، النظافة، العناية بالملابس.

٢ – النمو الجسمي، مثل : النمو الحسي، النمو الحركي.

٣ – النشاط الاقتصادي، مثل : التعامل بالنقود وتخطيط الميزانية، مهارات الشراء.

٤ – ارتقاء اللغة، مثل : التعبير، الفهم، ارتقاء اللغة الاجتماعية.

٥ – الأعداد والوقت، مثل : عمليتا الجمع والطرح، العد تلقائيا حتى عشرة، ذكر الوقت.

٦ – الأنشطة المنزلية، مثل : التنظيف، أعمال المطبخ.

٧ – النشاط المهني، مثل : استخدام أداة عمل، العمل في حديقة.

٨ – التوجه الذاتي، مثل : المبادرة، شغل وقت الفراغ.

٩ – تحمل المسؤولية، مثل : الاعتماد على النفس، شدة الالتزام.

١٠ – التنشئة الاجتماعية، مثل : التعاون، اعتبار الآخرين، التفاعل مع الآخرين. (هنري ليلاند وآخرون، ١٩٧٥، ٩) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٣) (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤١).

٤ – تصنيف المتأخرين عقليا في السلوك التكيفي :

يصنف المتأخرون عقليا وفق درجات القصور في السلوك التكيفي إلى الفئات التالية :

أ – القصور البسيط أو الخفيف Mild : يشار إلى أفراد هذه الفئة على أنهم قابلون للتعلم، نظرا لقدراتهم على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية.

علـــى الرغم من أنهم يحققون التقدم بمعدل بطيء. وعندما يكبرون يمكن أن يحققـــوا اســـتقلالا اجتماعيا واقتصاديا إلى حد كبير. كما بإمكانهم أن يحققـــوا تكـــيفا في المهن التي تتلاءم مع استعداداتهم. وفي الوقت نفسه يحـــتاجون إلـــى بـــرامج توجيهية وإرشادية لتحديد أهداف مهنية واقعية لحـــياتهم واختـــيار وظـــائف مناســـبة، ولمواجهة ما قد يصدر منهم من انحرافات سلوكية كالعنف والعدوان والجنوح.

٢ - ***القصـــور المتوسط أو المعتدل Moderate*** : يعاني أفراد هذه الفئة من القصـــور فـــي المظاهـــر النمائية. ومع ذلك يمكن تدريبهم على اكتساب مهـــارات المســـاعدة الذاتـــية والعناية بالنفس، كارتداء الملابس وخلعها، وعادات النظافة والإخراج، وتناول الطعام. كما يمكن تدريبهم على القيام ببعض الأعمال المنزلية وممارسة مهن يدوية خفيفة. ويمكن لهم اكتساب المهـــارات والعـــادات الســـلوكية التي تسهم في تحسن تكيفهم الشخصي والاجتماعي في المنزل ومع جماعة الأقران وفي المجتمع عامة.

٣ - ***القصـــور الشديد Severe*** : بالإضافة إلى القصور في المظاهر النمائية، فإن التأخر العقلي لدى هذه الفئة تصاحبه إعاقات جسمية، وتأخر في النمو اللغـــوي والمهـــارات الحركية، وعيوبا في النطق والكلام. كما يتصفون بالقصـــور الشـــديد فـــي الاســـتقلال الذاتي، والعجز عن إصدار أحكام صحيحة، أو اتخاذ قرارات بأنفسهم. ويحتاجون إلى رعاية شبه كاملة.

٤ - ***القصور الحاد أو الجسيم Profound*** : يكاد يكون التأخر العقلي في هذه الفئة مطبقا. ويصاحبه تدهور في الحالة الصحية والتآزر الحركي والنمو الحســـي الحركـــي، وقصـــور شديد في الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكـــلام والتواصـــل، ونقص واضح في الكفاءة الشخصية والاجتماعية.

ويكون هؤلاء في حاجة إلى الاعتماد على الآخرين كليا طوال حياتهم.) (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٦، ١٠٦) (فتحي السيد عبد الرحيم، ١٩٨٢، ٤٩).

رابعا : تدريب المتأخرين عقليا :

تبين من تعريفات التأخر العقلي لدى الرابطة الأمريكية للطب النفسي والرابطة الأمريكية للتأخر العقلي، أن جوانب القصور لدى المتأخرين عقليا يتضمن الجوانب الاستقلالية في مجال العناية بالذات، مما يتطلب تدريبهم على هذه الجوانب لإكسابهم مهارات ضرورية للاستقلال والعناية بالذات.

تعريف التدريب : نعرّف التدريب في هذه الدراسة على أنه : تدريب المتأخرين عقليا وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراط الإجرائي على اكتساب مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة، مثل : غسل اليدين، ارتداء الحذاء، استخدام أداة لتقليم الأظافر، استخدام المراحيض... وغيرها.

وينبغي أن نذكر هنا ملاحظتين هما : **الأولى**، أن تدريب المتأخرين عقليا يتم عادة وفق برامج تدريبية تعليمية خاصة في مؤسسات تربوية خاصة، وتحت إشراف أشخاص متخصصين. ولكن هذه الدراسة تتناول تدريب المتأخرين عقليا داخل أسرهم من قبل أمهاتهم خاصة أو من يقمن مقامهن. الثانية، إن تدريب المتأخرين عقليا يتم على مهارات مختلفة، منها ما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة، ومنها ما يتعلق بتعلم حرفة أو مهنة أو غيرها. ولكن هذه الدراسة تتجه إلى تدريب المتأخرين عقليا على مهارات السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة .

خامسا: دور الأسرة في تدريب المتأخرين عقليا:

عـندما يولـد للوالدين طفل عادي فإنه يكون محل سرورهما وبهجتهما، ويقومـان برعايته بصورة عادية، ويراقبان نموه بكل لهفة حتى يصير راشدا يعتمد كليا على نفسه. أما إذا ولد لهما طفل معوّق عقليا، فإنهما يصابان بصدمة شـديدة، وينشـغلان به انشغالا كله ألم وحسرة، متسائلين كيف يكون مصيره، ومـن يقـوم برعايته إذا بقي هكذا معوّقا وعاجزا، يعذبهما القلق والاضطراب والارتباك. وتتفاوت درجات هذه المشاعر بتفاوت توافق شخصياتهما وخبراتهما واتجاهاتهما نحو الحياة، ومعلوماتهما عن التأخر العقلي.

ومـن أكـثر المعلومـات الخاطئة شيوعا عن التأخر العقلي، أن الطفل المـتأخر عقلـيا غير قابل للتعلم وغير صالح للتدريب. وهذه المعلومات عندما يعـتقدها الآبـاء، تجعلهـم يكوّنون اتجاهات سلبية إزاء التأخر العقلي. فيبقون عاجزين عن عمل أي شيء مفيد لأطفالهم. كتدريبهم على بعض المهارات التي يمكـن أن تفيدهم في الاعتماد ولو نسبيا على أنفسهم، مما يخفف من معاناتهم. في الوقت الذي تشير المعلومات المستمدة من نتائج الدراسات المتخصصة، أن السـلوك البشـري قـابل للتغير في أي عمر وتحت أي ظروف. وتشير نتائج الـبحوث التـي أجريت في مجال تدريب المتأخرين عقليا وتعليمهم، أن لديهم قابلـية للـتعلم والتدريب، ويكتسبون مهارات سلوكية، سواء في مجال الاعتناء بأنفسـهم أو في مجال اكتساب حرفة أو مهنة. وأن البيئة لها تأثير كبير عليهم، ويمكـن تنمـية بعـض قدراتهم واستعداداتهم، وتعليمهم بعض المهارات وفق إمكانات كل واحد منهم.

وتعتـبر الأسـرة أول بيئة تربوية يتواجد فيها الطفل، ويتفاعل معها بعد ولادتـه. ولذا فإن تأثيرها فيه أسبق من تأثير غيرها من المؤسسات الاجتماعية والتربوية الأخرى كالمدرسة، وأكثر عمقا وحيوية ودواما.

وتــؤدي الأســرة دورا هاما في تقدير الطفل المتأخر عقليا لذاته وتنمية قدراتــه. فالطفل المتأخر عقليا يمر في أسرته بخبرات تعده للاستجابة بطريقة إيجابــية. ويــتطور إلى الأحسن كلما تلقى عناية وتقديرا من والديه. فقد بينت الدراســة التــي قــام بها ج. ر. مرسر J. R. Mercer أن رعاية الأم لطفلها المتأخر عقليا ، واستمرار استثارته، يجعل هذا الطفل يقترب إلى حد معقول من الطفل العادي.

وتؤدي الأسرة دورها في تدريب المتأخرين عقليا من عدة نواحي :

الأولى : تقديم معلومات عن السلوك التوافقي : إن الآباء هم أولى الناس الذين يقدمــون المعلومــات اللازمــة لأهــل الاختصاص حول المشكلات اللاتوافقية التي يتسم بها سلوك أبنائهم، ويكشفون لهم عن جوانب العجز والقصــور. وهــذا ليس في بداية العملية العلاجية والتدريبية فقط، بل طــول فــترة هاتيــن العمليتيــن. فيتبادلون المعلومات والاستشارات باستمرار، حتى يصل التدريب أو العلاج إلى هدفه.

الثانــية : المشــاركة فــي عملية التدريب : بينت الدراسات في مجال تدريب المتأخرين عقليا، أن مشــاركة الآبــاء وخاصة الأم في برامج تدريب الأطفــال المتأخريــــن عقلــيا في المراكز الخاصة ضروري للغاية. وهــناك عدة فوائد من هذه المشــاركة منها : تكوين اتجاهات إيجابية لديهــم إزاء التأخر العقلي . توفير شــروط نفســية لإقبال المتأخرين عقليا على تنفيذ تعليمات التدريب، لأن وجــود الأم مع طفلها المتأخر عقلــيا ، يوفــر لــه الشــعور بالأمن النفسي والتشــجيع على القيام بالسلوك المطلوب. تمكين الآباء من مواصلة تدريــب أبنائهم وتأهيلهم علــى المهارات المعنية بعد عودتهم ، حيث يحتاج الأطفال المتأخرون عقليا إلى عناية مستمرة ومساعدة دائمة، أو يستقلون في تدريب أبنائهم في الأسرة .

وهـناك دراسـات متخصصة بينت نتائجها أهمية دور الآباء في تدريب الأطفال المتأخرين عقليا.

بينت دراسة ب. متلر P. Mittler 1981 أن تدريب الأطفال المتأخرين عقلـيا على اكتساب مهارات في السلوك الاجتماعي، أدى إلى تحسنهم في هذه المهارات عندما تغيرت مشاعر واتجاهات الوالدين نحوهم.

ودراسـة أ. أرمفـيلد A. Armfield 1977 على ثلاث مجموعات من الأطفال المتأخرين عقليا من فئة التأخر العقلي المتوسط في السنوات الأولى من أعمـارهم. ضـمت المجموعة الأولى أطفالا مودعين في مؤسسة. والمجموعة الثانـية ضـمت أطفـالا يعيشون مع أسرهم التي تقدم لهم المساعدة والإرشاد والمـتابعة. والمجموعة الثالثة ضمت أطفالا يعيشون مع أسرهم دون تقديم أية مسـاعدة لهـم. أظهـرت النتائج أن أطفال المجموعة الثانية كانوا أحسن في مسـتواهم العقلي وسلوكهم التوافقي والانفعالي، يليهم أطفال المجموعة الثالثة. وكانت أسوأ النتائج لدى الأطفال المودعين في مؤسسة.

وكذلك دراسة ب. م. كارنس، ل. س. رتشارد B. M. Karnes & L. C. Richard علـى ٣٧ طفـلا متأخرا عقليا تقـل أعمارهم عن عامين. قُدّم لعيـنة مـنهم تدريب ومتابعة مرتين في الأسبوع ، وأعطيت لأمهاتهم تعليمات كتابـية لمواصلة التدريب في المنزل . في حين تُركت بقيـة العينة دون تقديم أيـة معلومـات للأم . فأظهرت النتائـج أن العينة التي نالت رعاية مبكرة مع إرشاد الأم وتوجيهها، كانت أقدر من العينة التي لم تنل أية مساعدة من الأم في معظم مجالات السلوك. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ٤٠ - ٤٢) (جمـال مخـتار حمـزة، ١٩٩٣، ٣٧٤) (عادل كمال خضر، مايسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣).

الثالثة : القيام بالتدريب داخل المنزل : رأينا في الفقرة السابقة أن إشراك الآباء بالحضور في عملية تدريب المتأخرين عقليا، يمكنهم من مواصلة تدريب أبنائهم وتأهيلهم بمنازلهم على المهارات المختلفة بعد عودتهم من المؤسسات الخاصة. حيث يحتاج الأطفال المتأخرون عقليا إلى عناية مستمرة ومساعدة دائمة. ويمكن لهم أن يستقلوا عن الأخصائيين في الإعاقة العقلية ويدربون أبناءهم بأنفسهم في المنازل، وهذا هو هدف هذه الدراسة. وفي هذا المجال، يرى كثير من المرشدين النفسيين السلوكيين، أنه يمكن تدريب الأفراد غير المهنيين وغير الممارسين في مجال الإرشاد النفسي، مثل الآباء والمعلمين على فنيات التعديل السلوكي بطريقة مكثفة، مما يمكنهم من مساعدة أطفالهم المتأخرين عقليا على تعديل سلوكهم. لأن هذه الفنيات تعتمد في جوهرها على أساليب التعلم المستمر (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٥١). فالآباء وخاصة الأم، يتواجدون باستمرار مع الطفل المتأخر عقليا، وبحكم علاقاتهم الحميمة مع الطفل، فإنه من السهل أن يطيع تعليماتهم ويستجيب لما يطلبون منه أن يقوم به.

سادسا : العوامل المساعدة على نجاح التدريب :

(أ) العوامل الأسرية والبيئية :

١ - ***تكوين اتجاهات أسرية إيجابية نحو التأخر العقلي :*** الاتجاه هو استجابة القبول أو الرفض إزاء شخص أو موضوع. فالآباء الذين يكوّنون اتجاهات إيجابية نحو أبنائهم المتأخرين عقليا، متقبلين لهم، ومقبلين عليهم بصدر رحب وتعاطف في جو ملؤه الدفء والمحبة والرعاية. فإن هذا من شأنه أن يساهم في تنمية شعور المتأخر عقليا بتقديره لذاته، ورضاه

عن نفسه. ويجعل كذلك أفراد الأسرة الآخرين يكوّنون نفس الاتجاه الإيجابي نحو الطفل المتأخر عقليا. (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٣٣). فيندمج معهم ويحاول تقليدهم في الإتيان بالسلوك السوي، مما يعد عاملا مشجعا على نجاح التدريب.

٢ - ***الاستقرار الأسري :*** الاستقرار الأسري ضروري لنجاح تدريب المتأخرين عقليا. لأن الأسرة المستقرة والمنسجمة بإمكانها تقبل طفلها المتأخر عقليا والرضا به والإقبال على العناية به وتدريبه.

٣ - ***التدريب المبكر :*** من المعروف كقاعدة عامة، أنه كلما كان التدريب مبكرا كانت نتائجه أفضل. وقد وجد أن التدريب المبكر على مهارات سلوكية معينة، يساعد كثيرا الأطفال ذوي التأخر العقلي البسيط على الالتحاق بمدارس التعليم العادي. (مواهب إبراهيم عياد وآخرون، ١٩٩٥، ٤٣).

٤ - ***إشراك الأطفال العاديين في التدريب :*** يستحسن أن يتم تدريب الطفل المتأخر عقليا بمعية أطفال عاديين. فقد تبين من دراسة ج. م. بلاكبورن J. M. Blackbourn أن الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم الذين تفاعلوا مع أطفال آخرين عاديين قبل دخول المدرسة، كان مفهومهم عن ذواتهم إيجابيا عند التحاقهم بالسنة الأولى. (عادل كمال خضر، مايسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣). فالأطفال المتأخرون عقليا يحتاجون إلى نموذج ومَثَل من أقرانهم ليقتدوا به ويتعلموا منه. هذا إلى جانب أن عزل الأطفال المتأخرين عقليا مع بعضهم، يدعم السلوك اللاتوافقي من خلال محاكاة بعضهم البعض.

٥ - ***استمرار الاتصال بالأخصائي في التدريب :*** إن الآباء مهما حاولوا أن يتعلموا أساليب تدريب أبنائهم على اكتساب مهارات سلوكية مطلوبة

للعـــناية بالذات، فإنهم يبقون في حاجة دائمة إلى الاستشارة والتعلم. ولذا ينبغي عليهم الاتصال دوريا بالأخصائيين المهنيين المؤهلين، للاستشارة وتبادل المعلومات وتلقي الإرشادات في فنيات التدريب.

(ب) العوامل المتعلقة بالطفل المتأخر عقليا :

لكـــي يأتـــي التدريـــب بثماره المرجوة، ينبغي أن يسبقه تشخيص سليم وشـــامل، بتقيـــيم دقيق للقدرات الفعلية والإمكانات النمائية في تحقيق التوافق، وجوانب النمو العضوي الأخرى. لأن هذا التشخيص سوف يساهم بشكل فعال في التنبؤ بنجاح البرنامج التدريبي. ويتضمن التشخيص ما يلي :

١ - قـــياس القدرات العقلية للتعرف على المستوى العقلي للطفل المتأخر عقليا للتعامل معه وفق مستوى قدراته.

٢ - قياس جوانب السلوك التكيفي المراد تدريب الطفل المتأخر عقليا عليها.

٣ - فحـــص تـــاريخ الطفـــل المتأخر عقليا من حيث النمو العصبي والحسي والحركي والتاريخ المرضي.

سابعا : الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك:

هناك عدد من النظريات النفسية السلوكية والمعرفية التي يمكن أن نستمد مـــنها أســـاليب تدريبـــية وإرشادية للأطفال المتأخرين عقليا، وقد اخترت منها نظريتين هما : التعلم بالتقليد والتعلم بالإشراط الإجرائي. نظرا لما أشارت إليه الدراسات أن استخدام مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد مع الأشخاص المضطربين، وخاصـــة حـــالات الخـــوف مـــن الحيوانات الأليفة والمياه والأماكن المرتفعة والعدوانيين، كان فعالا في التقليل من شدة هذه الاضطرابات بسرعة فائقة عن طـــريق تقلـــيد قـــدوة (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٥١). أما بالنسبة للتعلم

بالإشراط الإجرائي، فقد وُجد أن تدريب المتأخرين عقليا بالتعزيز الإيجابي وفق الاتجـاه السلوكي، يعمل على تعديل سلوكهم اللاتوافقي. (عادل كمال خضر، مايسة أنور المفتي، ١٩٩٢، ٣٧٣).

وفيما يلي تناول للنظريتين في مجال تعديل السلوك.

(أ) تعديل السلوك بالتقليد والقدوة :

يرى السيكولوجي الأمريكي ألبرت باندورا A. Bandura أن قدرا كبيرا مـن السـلوك يتم اكتسابه عن طريق مشاهدة شخص ما يمارس سلوكا، فيثاب علـيه أو يعاقـب. وقد أجرى باندورا وزملاؤه العديد من البحوث لاختبار ما تذهـب إلـيه الـنظرية، والتعرف على المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم وتعديـل السلوك بفنية التقليد. ومن بينها التجارب على الأطفال للتأكد من مدى تقلـيدهم للكبار على اعتبار أنهم يمثلون قدوة لهم. فالأفراد بصفة عامة يميلون إلى تقليد سلوك الآخرين إذا كان مرغوبا لديهم. أو كان الشخص المقلد محبوبا لديهم، أو ينال إعجابهم. (كورنيليوس ج. هولاند وآخر، ١٩٨٦، ١٧١).

تجـارب فـي اكتسـاب السـلوك بالتقليد والقدوة : تم السماح لعدد من الأطفـال بملاحظة مجموعة من الاستجابات غير العادية قام بها شخص راشد علـى اعتـبار أنه يمثل قدوة لهم. وبعد فترة وجدوا الأطفال يقلدون سلوك هذا الشخص الراشد عندما وُضعوا في نفس المكان وفي نفس الظروف.

وفي تجربة أخرى مشابهة، ترك باندورا وزملاؤه مجموعة من الأطفال يلاحظـون سـلوكا عدوانيا لفظيا وبدنيا من شخص راشد نحو دمية صغيرة. وتـركوا مجموعة أخرى من الأطفال يلاحظون سلوكا هادئا متزنا من شخص راشد نحو دمية صغيرة أخرى في مكان آخر. وعندما تركوا أطفال المجموعة

الأولـــى فـــي نفـــس المكان، وتحت نفس الظروف مع الدمية الأولى، وجدوهم يسلكون نفس السلوك العدواني ضدها. بينما لما تركوا أطفال المجموعة الثانية فـــي المكان الآخر مع الدمية الأخرى، وجدوهم أكثر هدوءا واتزانا في معاملة الدمية. (محمد ماهر محمود، ١٩٨٧، ٨٢).

وهناك عوامل تؤثر في التعلم بالتقليد والقدوة، وهي ما يلي :

١ - **خصـــائص القدوة** : أن يتوفر على خصائص تنال قبول وإعجاب المتعلم ويؤثـــر بهـــا علـــيه كالســـن والجنس والمكانة الاجتماعية مثل الوالدين والمعلمين . وأن يشاهد المتعلم القدوة وهو يقوم بسلوك معين في الطبيعة أو في فيلم .

٢ - **نوع السلوك المقتدَى** : السلوك الجزئي والبسيط يسهل تقليده .

٣ - **النـــتائج المترتبة على السلوك القدوة** : هل تم تعزيز القدوة أم عقابه، أم تجاهله. والسلوك الذي يعزز ويثاب هو الذي يقلد .

٤ - **التعلـــيمات المقدمة للمتعلم قبل أن يشاهد القدوة** : كأن تكون التعليمات واضحة ومشجعة ومثيرة لدافعية المتعلم ، أو أن تكون خلاف ذلك .

(ب) تعديل السلوك بالإشراط الإجرائي :

يعـــتقد الســـيكولوجي الأمريكـــي بورهـــوس ف. سكينر Burhus F. Skinner أن تعلم السلوك يتأثر بالبيئة ويتشكل عن طريق الإجراء والتعزيز.

أمـــا البيئة فهي المجال الإنساني والفيزيقي الذي يتواجد فيه الكائن الحي ويصدر فيه السلوك.

أما الإجراء فهو حدوث السلوك في بيئة معينة، مثل : الابتسامة، الأكل، الغناء، ارتداء الملابس، إجابة عن سؤال... إلخ.

وأمـــا التعزيز فهو أي شيء يحدث أثناء صدور السلوك أو بعده، فيجعل السـلوك يمـيل إلى الاستمرار في مواقف مشابهة لتلك التي صدر فيها للمرة الأولى

تجربة في تشكيل السلوك بالإشراط الإجرائي : في تجربته على حمامة. أنجـز سكينر قفصا للطيور، وألصق في أعلى أحد جدرانه من الداخل قرصين أحدهمـا لونـه أخضـر والآخر لونه أحمر. ووضع على نفس الجدار وأسفل القرصـين درجا تتلقى فيه الحمامة حبات القمح (تعزيز). أدخل حمامة جائعة إلى القفص. وكان هدفه أن يعلمها التمييز بين القرصين ونقر القرص ذي اللون الأحمـر، وإهمال القرص ذي اللون الأخضر. وبعد دخولها إلى القفص، تركها تـتجول وتتصـرف بحرية وتصدر استجابات تلقائية، مثل : الالتفات، المشي، الـنقر، الرفرفة وغيرها. وبما أن سكينر كان قد حدد هدفه منذ البداية، فقد كان يعزز الحمامة على الاستجابات التي تؤدي إلى الهدف فقط، ويهمل الاستجابات الأخرى. ونتيجة لذلك أخذت استجابات الحمامة التلقائية تتأثر تدريجيا بالتعزيز. أي أن الاستجابات التي يعقبها الحصول على حبات القمح (تعزيز)، تميل إلى التثبيـت. أمـا الاستجابات التي لا يعقبها الحصول على حبات القمح، تحذف. وهكذا تقدمت الحمامة، وفق سرعتها الخاصة شيئا فشيئا حتى تعلمت الاستجابة الكاملة التي كانت محددة في الهدف المسجل في برنامج التجربة.

مبادئ وفنيات التعلم الإجرائي في تعديل السلوك :

نسـتنتج مـن الـتجربة السابقة مبادئ وفنيات تعديل السلوك بالإشراط الإجرائي للتدريب :

١ – تحديد الهدف من التدريب مسبقا.

٢ – التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة، أي الإجرائي .

٣ – تجزئة السلوك المراد تعلمه إلى استجابات صغيرة .

٤ – التدريب على اكتساب الاستجابات الصغيرة التي تؤدي إلى تعلم السلوك النهائي المطلوب .

٥ – تعزيز الاستجابات المطلوبة وإهمال الاستجابات غير المطلوبة .

٦ – تشكيل السلوك يتم تدريجيا وفق تجزئته إلى استجابات صغيرة .

٧ – تعديل السلوك هو عملية ضبط السلوك الإجرائي عن طريق عواقبه (ثواب أو عقاب) .

٨ – التعزيز هو العامل الحاسم في تعديل السلوك وتحقق التعلم.

نلخص المبادئ والفنيات السابقة ضمن المفاهيم الأساسية الثلاثة التالية التي يتضمنها التعلم بالإشراط الإجرائي فيما يلي : (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ١١٩) (أ. تشارلز كاتانيا، ١٩٨٣، ١٧٩ – ١٨٠).

١ – **التشكيل Shaping** : هو أسلوب لتدريب الكائن الحي على اكتساب مهارة سلوكية معينة. يتم في البداية تحديد المهارة السلوكية المراد اكتسابها، ثم تجزأ إلى مهمات سلوكية صغيرة، ويدرب على هذه المهمات الصغيرة واحدة تلو الأخرى، عن طريق التقريب التتابعي والتعزيز الفارقي، شيئا فشيئا حتى يتم اكتساب المهارة السلوكية المطلوبة.

٢ – **التقريب التتابعي Successive approximation** : ويقصد به تعزيز اكتساب المهمات السلوكية الصغيرة التي تزيد من اقتراب الكائن من اكتساب المهارة السلوكية النهائية.

٣ – **التعزيز الفارقي Differential reinforcement** : ويسمى أيضا التعزيز الانتقائي. وفيه يتم انتقاء استجابات معينة مطلوبة وتعزيزها وإهمال استجابات أخرى غير مطلوبة.

- **تحديد المعززات وتقديمها :**

بمـــا أن التعزيز يؤدي دورا حاسما في تعديل السلوك، كما يؤكد سكينر، أتناول فيما يلي تحديد المعززات وكيف ينبغي تقديمها.

مـــن المهام الأساسية التي ينبغي أن يتقنها معدّل السلوك ما يلي : تحديد المعـــزز الفعـــال لتقوية احتمال صدور السلوك المطلوب. جعل الفرد يدرك أن إمكـــان الحصول على المعزز متوقف على أدائه السلوك المطلوب. طرق تقديم المعززات. لذا ينبغي الاهتمام بالتعزيز، سواء من حيث تعريفه وتحديد وظائفه، أو تحديد أنواعه وأفضله، وكيفية تقديمه أثناء عملية تشكيل السلوك.

فمن ناحية التعريف، يشار إلى التعزيز على أنه أي شيء أو حدث يؤدي إلـــى احـــتمال صدور الاستجابة التي أنتجته. فالكائن الحي يميل إلى أن يكرر الاستجابة التي كان يقوم بها أثناء حصوله على التعزيز.

ويؤدي التعزيز وظيفتين هما : (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ١٠٦).

١ – أنـــه يزيد من دوافع الكائن الحي إلى أداء السلوك المطلوب، ما دام يتوقع الحصول على التعزيز.

٢ – يجعل الكائن الحي يعرف أنه أنجز المهمة بشكل صحيح.

أمـــا بالنسبة لأنواع التعزيز، فهناك معززات أولية كالأطعمة. ومعززات ثانويـــة أو شـــرطية كالنقود والألفاظ. ومعززات اجتماعية كالتقبل الاجتماعي والاتصال الجسمي ووجود الآخرين. وهناك معززات مادية كاللُّعب. ومعززات معنوية كالتعاطف والحب والأخذ للنزهة، أو مشاهدة برنامج تلفزيوني.

ولكل هذه الأنواع من التعزيزات قوة تأثيرية وفق دوافع وميول الشخص الـــذي سيعزز بها وسرعته في التعلم، حيث هناك فروق فردية في هذا المجال.

وهـنا ينبغي التعرف على المعززات الضرورية وإعدادها مسبقا وفق إمكانات الأسرة، ودوافع وميول الطفل المتأخر عقليا. ويمكن وضع الطفل المتأخر عقليا فـي ظـروف من الحرمان من المعزز الذي يتم تحديده من أجل أن يستمر في أدائه للمهارة التي تؤدي إلى الحصول عليه.

أمـا من حيث طريقة تقديم المعززات فهناك حالتان هما : الأولى، فإذا كـان الطفـل المتأخر عقليا في بداية اكتساب المهارة المطلوبة، فينبغي تعزيزه علـى كـل اسـتجابة صحيحة يقوم بها. وهذا ليعرف أنه ينجز ما يطلب منه بطـريقة صحيحة فيستمر في التعلم. الثانية، أما عندما يكون قد تقدّم كثيرا في تعلم المهارة، فلا يعزز إلا على بعض الاستجابات الصحيحة فقط التي يقوم بها. أي ينبغـي أن نباعد بين مرات التعزيز حتى يستمر الطفل في طلبه بمواصلة أداء المهارة.

الـتعزيز المفضل : من ناحية الوظيفة التي يؤديها، يعتبر التعزيز مفضلا إذا أدى إلى تقوية صدور السلوك المراد اكتسابه. ومن البديهي أن الشيء الذي يرغـب فيه الطفل يكون معززا مفضلا. ولكن قد يرغب الطفل في شيء فعلا، ولا يـؤدي دورا تعزيـزيا. لأن هـناك عوامل متعددة تتدخل لتحديد التعزيز المفضل . وتوجد فروق بين الأطفال في ما يرغبون فيه؛ فبعضهم يفضل الأُكل كشـرائح الـبطاطس والحلـوى والمرطبات وغيرها. وبعضهم يفضل اللّعب. وبعضـهم يتأثر بلفت انتباه الآخرين إليه ومدحه. وبعضهم يمكن تعزيزه.وفق مبدأ دافيد بريماك ١٩٥٩ D. Premack الذي مفاده أن السلوك المفضل يعمل كـتعزيز للسلوك غير المفضل. فإذا كان الطفل يحب مشاهدة برنامج تلفزيوني معين، ولا يحب تنظيف أسنانه، يقال له : نظف أسنانك أولا، وبعدها يمكن لك أن تشـاهد الـبرنامج الذي تفضله. والوالدان هما أول وأحسن من يعرف ماذا

يفضـل طفلهمـا مـن المعززات. (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ٦٨) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ٨٨).

- **العوامل المؤثرة في التعزيز :**

إن تقديم المعززات للطفل أثناء عملية التدريب ليست عملية تتم عشوائيا، بـل تحـتاج إلـى تنظيم جيد وخبرة جيدة وإلى معرفة دوافع الطفل وحاجاته ومخاوفـه وجوانب نفسية كثيرة عنه. والعوامل التالية تساعد على القيام بعملية تقديم المعززات بنجاح :

١ - **فورية التعزيز** : إن أهم عامل يزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعـد إصدار الطفل للاستجابة الصحيحة. لأن تأخيره قد ينتج عنه تعزيز استجابة أخرى غير مطلوبة.

٢ - **انتظام التعزيز** : في بداية انخراط الطفل في تعلم المهارة، يقدم له التعزيز بعـد كـل اسـتجابة صـحيحة قام بها، لكي تتم المحافظة على السلوك المكتسـب وعلـى مواصلة الطفل عملية التدريب. أما عندما يتم اكتساب السلوك، يقلل من التعزيز تدريجيا.

٣ - **كمـية الـتعزيز** : يجب أن تعطى كمية تعزيز مناسبة للطفل، لأن فعاليته تكون أكبر. ويعتمد ذلك على نوع المعزز، وعلى الجهد المبذول، وعلى مدة الحرمان منه. وعندما نقول كمية مناسبة، فالمقصود ألا يقل التعزيز عن المعقول وألا يزيد عن الإشباع. صحيح أن كلمة " رائع جدا " أفضل من كلمة " أحسنت "، ولكن في بعض الأحيان ينجز الطفل مهارة جزئية صـغيرة، فينال تعزيزا بكمية كبيرة. ونتساءل في هذه الحالة، حين ينجز مهـارة صعبة، فما هي كمية التعزيز التي تقدم له ؟ إن المبالغة في تقديم

كميات كبيرة من التعزيز، قصد الإسراع في اكتساب المهارة، قد يفقد المعزز قيمته ووظيفته.

٤ - **مستوى الحرمان ـ الإشباع :** يكون المعزز فعالا كلما تم تقديمه بعد الحرمان منه مدة طويلة نسبيا.

٥ - **درجة صعوبة السلوك :** يؤثر في فعالية التعزيز درجة صعوبة السلوك المراد اكتسابه. والمبدأ العام الذي يوجهنا هو : كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر.

٦ - **التنوع :** ويعتمد هذا العامل على معرفة دوافع وميول الطفل. ولكن يمكن التنوع في التعزيز حيث تكون مرة مادية، ومرة مما يؤكل أو يشرب، ومرة كلام جميل، ومرة لمسات وابتسامات وغيرها.

٧ - **الجدة :** محاولة تقديم تعزيزات جديدة من حين لآخر . لأن ذلك يكسبه فعالية أكثر. (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ٩٦) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ٨١).

بعد تقديم الخلفية النظرية النفسية لتعديل السلوك المتضمنة للمبادئ والفنيات التي يقوم عليها اتجاه التعلم بالتقليد والقدوة، واتجاه التعلم بالإشراط الإجرائي التي نستنبط منها فنيات تدريب المتأخرين عقليا على السلوك الاستقلالي في مجال العناية بالذات داخل الأسرة، أنتقل إلى خطوات إعداد مواد البرنامج التدريبي.

ثامنا : خطوات إعداد فنيات التدريب على السلوك الاستقلالي في المنزل :

١ - **تحديد الهدف :** يتم تحديد الهدف من تدريب المتأخرين عقليا في المنزل، وفق هذه الدراسة، بإكسابهم مهارات سلوكية تجعلهم يعتمدون على

أنفسهم، ويقللون من اعتمادهم على أفراد الأسرة في مجال العناية بالذات.
وتتفرع عن هذا الهدف العام أهداف أخرى فرعية.

(أ) **أهـداف معرفـية** ، وتتمثل فيما يلي : أن يتعرف على المفاهيم المتعلقة بالعـناية بـالذات كالنظافة. أن يتعرف على الأشياء التي يحتاجها للعناية بالذات مثل : اللباس، الماء، الصابون، المشط وغيرها.

(ب) **أهـداف شخصية**، وتشمل ما يلي : الاعتماد على النفس. الثقة والاعتزاز بالنفس.

(ج) **أهـداف اجتماعـية**، وتشـمل ما يلي : التوافق مع البيئة. اكتساب تقدير الآخرين وحبهم.

(د) **أهـداف سـلوكية**، وتشمل ما يلي : غسل اليدين. غسل الوجه. تنظيف الأسنان. ارتداء الملابس وغيره.

٢ – **تحديد السلوك المراد تعديله** : إن الذين يحددون مبدئيا المشكلات السلوكية لـدى الطفـل المتأخر عقليا، هم الأفراد الذين يتصلون به مباشرة أثناء تربيته والعناية به كالأبوين والمعلمين. لكن الأخصائي النفسي في مجال الإعاقة، هو الذي يقرر مدى ضرورة تعديل المشكلة السلوكية وكيف يتم تعديلها. وقد تم تحديد السلوك المراد تعديله لدى المتأخرين عقليا في هذه الدراسة، بمهارات العناية بالذات داخل المنزل.

٣ – **مهارات العناية بالذات داخل المنزل** : وتشمل ما يلي :

١ – تناول الطعام .

٢ – غسل اليدين .

٣ – استخدام المرحاض .

٤ – غسل الوجه .

٥ – غسل الأذنين .

٦ – غسل الأنف .

٧ – تنظيف الأسنان .

٨ – الاعتناء بالمظهر .

٩ – العناية بالملابس .

١٠ – ارتداء وخلع الملابس .

١١ – التنقل والحركة داخل المنزل. (هنري ليلاند وآخرون، ١٩٧٥، ٩) .

٤ – **التعريف الإجرائي للسلوك المراد تعديله :** يعني التعريف الإجرائي أن يشار إلى المفهوم أنه يلاحظ مباشرة ويقاس. وبالتالي فإن المهارة التي نريد تعريفها إجرائيا، هي ذلك السلوك الظاهري الذي يقوم به الطفل المتأخر عقليا. مثل : يرفع يده، يكتب، يمسك الملعقة، يجلس في مقعده، يرتدي حذاءه... إلخ. والمهارات الإحدى عشر المذكورة في الفقرة السابقة، هي أمثلة جوهرية للتعريف الإجرائي. وسوف يتضح التعريف الإجرائي أفضل عند تحليل المهارات المراد تعديلها إلى مهام سلوكية جزئية يدرب عليها الطفل المتأخر عقليا واحدة تلو الأخرى، كما سنرى في الفقرة التالية.

٥ – **تحليل المهارة :** أقدم فيما يلي تحليلات نموذجية لعدة مهارات إلى مهام سلوكية بسيطة، يدرب عليها الطفل المتأخر عقليا. والحقيقة أن تحليل المهارة إلى مهام سلوكية بسيطة، يعتبر أحد أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة. (ل. س. واطسن، ١٩٧٣، ٦٥) (جمال الخطيب، ١٩٨٧، ١٢٧).

وفيما يلي تحليل لثلاث مهارات سلوكية على الاستقلال في مجال العناية بالذات داخل الأسرة :

١ – **مهـــارة غســـل اليدين** : تحلل هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :

١ – يذهب إلى المغسل .

٢ – يقف أما المغسل .

٣ – يمد يده إلى الحنفية ويفتحها .

٤ – يبلل يديه بالماء .

٥ – يبعد يديه من تحت ماء الحنفية .

٦ – يمد يده نحو قطعة الصابون ويحملها .

٧ – يفرك يديه بالصابون .

٨ – يعيد قطعة الصابون إلى مكانها .

٩ – يكرر فرك يديه بالصابون .

١٠ – يضع يديه تحت ماء الحنفية .

١١ – يزيل الصابون عن يديه بالماء .

١٢ – يغلق الحنفية .

١٣ – يمد يده إلى المنشفة وينشف يديه .

١٤ – يعيد المنشفة إلى مكانها .

١٥ – ينصرف من أمام المغسل .

٢ – **مهـــارة غسل الوجه بالماء والصابون** : تحلل هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :

١ – يذهب إلى المغسل.

٢ – يقف أمام المغسل.

٣ – يمد يده إلى الحنفية ويفتحها.

٤ – يفتح يديه ويفرق بينهما.

٥ – يملؤهما بالماء.

٦ – يرفعهما إلى وجهه ويبلله كله.

٧ – يمد يده نحو قطعة الصابون ويحملها.

٨ – يفرك بين يديه ليكوّن رغوة وفيرة من الصابون.

٩ – يعيد قطعة الصابون إلى مكانها.

١٠ – يضع رغوة الصابون التي تكوّنت في يديه على جميع أجزاء وجهه.

١١ – يدلك جيدا وجهه بيديه المليئتين برغوة الصابون.

١٢ – يغسل يديه بالماء لإزالة الصابون منهما.

١٣ – يملأ يديه بالماء.

١٤ – يرفعهما إلى وجهه لإزالة الصابون عنه.

١٥ – يغسل يديه مرة أخرى لإزالة الصابون.

١٦ – يغلق الحنفية.

١٧ – يمد يده إلى المنشفة وينشف وجهه.

١٨ – يعيد المنشفة إلى مكانها.

١٩ – ينصرف من أمام المغسل.

٣ – **مهارة استعمال المرحاض**: تحلل هذه المهارة السلوكية إلى المهام السلوكية البسيطة التالية :

١ – يذهب إلى المرحاض .

٢ – يفتح الباب .

٣ – يدخل إلى المرحاض .

٤ – يغلق الباب عليه .

٥ – يتخذ الوضعية الجسمية المناسبة .

٦ – يفتح حزام السروال .

٧ – ينزل السروال ثم اللباس الداخلي .

٨ – يجلس القرفصاء .

٩ – يقضي حاجته .

١٠ – ينظف نفسه بالماء أو بالورق .

١١ – يقف .

١٢ – يشد اللباس الداخلي ثم السروال إلى أعلى .

١٣ – يغلق حزام السروال .

١٤ – يفتح الباب ويخرج .

٦ – **العينة المستفيدة** : حسب تصنيف المتأخرين عقليا وفق قصورهم في السلوك التكيفي، تكون فئة القصور البسيط الخفيف، التي تتراوح نسبة ذكاء أفراها بين : ٧٠ ـ ٥٠، وهم القابلون للتعلم. وفئة القصور المتوسط والمعتدل، التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين : ٥٠ ـ ٢٥، وهم القابلون للتدريب، هما الفئتين اللتين تستفيدان من التدريب على مهارات العناية بالذات.

تاسعا : إجراءات التدريب :

١ – **توفير المعلومات عن الطفل المتأخر عقليا** : قبل البدء في تدريب الطفل المتأخر عقليا على مهارة سلوكية معينة، ينبغي معرفة كثير من المعلومات عنه. من حيث قدراته العقلية وإمكاناته الحسية والحركية،

ومـــدى انقياده ووقوعه تحت التأثير اللفظي للشخص الذي سوف يدربه، ودرجـــة قرابة الشخص الذي يدربه ومدى تعلقه به في الأسرة، والتعزيز المفضـــل لديـــه، وهل تلقى تدريبا في الساق، وما هي المهارة التي تلقى تدريـــبا بشـــأنها، وما هي الجهة التي أجرت عملية التدريب، وهل نجح التدريـــب أم فشل، فإذا نجح ما هو العائد السلوكي على الطفل، وإذا فشل فما هو سبب الفشل .

كـــل هذه المعلومات، ومعلومات أخرى قد تكون مفيدة، ينبغي أن تتوفر عن الطفل وتؤخذ بعين الاعتبار عند وضع إجراءات التدريب، حتى يتم تجنب عوامل الفشل. وتتخذ هذه المعلومات كذلك كنقطة بداية، ونقطة مرجعية لتقويم فعالية التدريب الذي سوف يُجْرَى. فيتم الرجوع إليها لعقد المقارنة بين السلوك الذي كان عليه الطفل عند الانطلاق في التدريب، والسلوك الذي صار عليه عند نهايته. فيقوّم التدريب وفقا للفرق الذي يظهر بين وضعية السلوك قبل التدريب ووضعيته بعد التدريب. ويتم الحصول على هذه المعلومات من مصدرين هما : الأول، نـــتائج القـــياس النفســـي والحركي الذي يقوم به الأخصائي في التربية الخاصـــة. الثانـــي، ملاحظـــات الوالدين وأفراد الأسرة التي يعيش فيها الطفل المتأخر عقليا محل التدريب .

٢ – **التدريـــب علـــى المهـــام السلوكية البسيطة :** بعد أن يتم تحليل المهارة الســـلوكية المراد تدريب الطفل المتأخر عقليا عليها إلى مهارات سلوكية بســـيطة، وتوفير الظروف المناسبة، يُشرع في التدريب عليها مهارة تلو الأخرى إلى نهاية التدريب. وينبغي ألا يشرع في التدريب على أية مهارة سلوكية بسيطة حتى يتم التدريب على المهارة السلوكية البسيطة التي قبلها ويؤديها الطفل المتأخر عقليا بصورة ناجحة .

ويعتمد في عملية التدريب ومراحله كلها على فنيات التعلم بالتقليد والقدوة، وفنيات الإشراط الإجرائي. بحيث يتم تقديم نموذج الطفل المتأخر عقليا وهو يؤدي المهارة موضع التدريب أمامه ليقتدي به. وينبغي أن يكون هذا النموذج ممن ينال إعجاب الطفل المتأخر عقليا وقبوله، ويشعر معه بالأمن والطمأنينة، سواء كان من أفراد الأسرة أو من أطفال عاديين في مثل سنه، أو عبارة عن نموذج في شريط فيلم. ثم يطلب من الطفل المتأخر عقليا موضع التدريب أن يؤدي نفس المهارة. وأثناء أدائه لها يقدم له التعزيز المفضل لديه ماديا أو لفظيا وغيره من قبل الشخص الذي يدربه، وهو نفس التعزيز الذي كان يقدم للقدوة والنموذج. ولكي يؤدي التعزيز المفضل وظيفته بنجاح، يستحسن حرمان الطفل المتأخر عقليا موضع التدريب منه مدة معينة قبل بدء التدريب، حتى يرغب فيه، ويؤدي دور المعزز المفضل بفعالية .

٣ – **وقت إجراء التدريب** : يجرى التدريب متى كانت الظروف مناسبة. وفي الأوقات المتزامنة مع عادات الحياة اليومية العامة لأسرة الطفل. مثل ارتداء الملابس صباحا وخلعها مساء. والأكل في أوقاته. وغسل اليدين قبل وبعد تناول الطعام أو عند وسخهما. وتنظيف الأسنان بعد الأكل، أو عند الذهاب إلى النوم أو عند الصباح. واستعمال المرحاض عندما يطلب ذلك. وغيره.

– **مثال نموذجي للتدريب على مهارة سلوكية :**

أقدم فيما يلي نموذجا للتدريب على مهارة تنظيف الأسنان. فبعد أن حُللت المهارة إلى ٢٦ مهارة سلوكية بسيطة، يتم تدريب الطفل المتأخر عقليا عليها. ويستعان بفنيات تعديل السلوك لدى نظرية التعلم بالتقليد والقدوة، وفنيات تعديل السلوك لدى نظرية التعلم بالإشراط الإجرائي. وقد تم شرح فنيات النظريتين في

فقرات سابقة من هذه الدراسة. والأشخاص الذين يمكن أن يتواجدوا أثناء عملية التدريب، قد يكونون اثنين؛ الطفل المتأخر عقليا وأحد أفراد الأسرة الذي يمثل الشخص القدوة، وفي نفس الوقت الشخص المدرب، ويفضل أن تكون الأم هي هذا الشخص. أو يكون هناك شخص ثالث يعتبر قدوة، كأن يكون طفلا عاديا يأنس إليه الطفل المتأخر عقليا. وينبغي إحضار المعززات المفضلة، وإعداد خطة تقديمها. وتنفذ عملية التدريب عبر الخطوات التالية :

١ - توضع أنبوبتا معجون الأسنان وفرشاتان وكأسان فارغان على رف المغسل.

٢ - يذهب الشخص القدوة أو المدرب إلى المغسل، ويطلب من الطفل المتأخر عقليا أن يذهب معه، ويقدم له تعزيزا إن فعل ذلك.

٣ - يقوم الشخص القدوة أو المدرب بالنظر إلى أنبوبتي المعجون والفرشاتين على رف المغسل، وفي نفس الوقت يوجه نظر الطفل المتأخر عقليا إلى مشاهدتها هو أيضا. وإذا وجَّه الطفل المتأخر عقليا نظره إليها وشاهدها، يقدم له تعزيزا مناسبا.

٤ - يتناول الشخص القدوة أو المدرب إحدى أنبوبتي المعجون بإحدى يديه، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يأخذ هو أيضا بإحدى يديه أنبوبة المعجون الأخرى. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

٥ - يلفت الشخص القدوة أو المدرب نظر الطفل المتأخر عقليا إليه ليشاهد ما يفعل، ويقوم بفتح أنبوبة المعجون التي عنده باليد المخالفة لليد التي أخذها بها ويضع غطاءها على رف المغسل، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

٦ - يمسك الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة باليد المعاكسة لليد التي فتح بها أنبوبة المعجون، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٧ - يوجـه الشـخص القـدوة أو المدرب فوهة أنبوبة المعجون إلى الفرشاة، والطفـل المـتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٨ - يضغط الشخص القدوة أو المدرب على أنبوبة المعجون من أسفلها ليخرج المعجـون، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٩ - يضـع الشخص القدوة أو المدرب المعجون على الفرشاة والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ثم يطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

١٠ - يضـع الشـخص القدوة أو المدرب أنبوبة المعجون على رف المغسل، والطفـل المـتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

١١ - يـرفع الشخص القدوة أو المدرب اليد الممسكة للفرشاة إلى الفم، والطفل المـتأخر عقلـيا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

١٢ - يفتح الشخص القدوة أو المدرب شفتيه مع ضم الأسنان العليا إلى السفلى، والطفـل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم لـه تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٣ - يوجـــه الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة نحو الأسنان الأمامية والطفل المـــتأخر عقليا يشاهد ذلك ، ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٤ - يحـــرك الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة على الأسنان من أسفل إلى أعلى عدة مرات، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٥ - يُدْخِـــل الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة إلى أحد جانبي فمه ويحركها حـــركات دائرية، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل ذلك. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٦ - يكـــرر الشـــخص القدوة أو المدرب هذه العملية على الجانب الآخر من الفم، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٧ - يخرج الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة من فمه، والطفل المتأخر عقليا يشـــاهد ذلك، ويطلب منه أن يفعل مثله، ويقدم له.تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٨ - يضـــع الشـــخص القدوة أو المدرب الفرشاة على حافة المغسل، والطفل المـــتأخر عقلـــيا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

١٩ - يفتح الشخص القدوة أو المدرب الحنفية، والطفل المتأخر عقليـــا يشاهد ذلـــك. ويطلب منـــه أن يفعل مثله . ويقدم لـــه تعزيزا مناسبا إن فعـــل ذلك .

٢٠ - يـــأخذ الشخص القدوة أو المدرب إحدى الكأسين من على رف المغسل، والطفــل المـــتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

٢١ - يضـــع الشـــخص القدوة أو المدرب الكأس تحت الحنفية ويملؤه بالماء، والطفــل المـــتأخر عقليا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

٢٢ - يتناول الشخص القدوة أو المدرب الكأس المملوء بالماء ويوجهه إلى فمه مع التنبيه إلى عدم البلع ، والطفل المتأخر عقليا يشاهد ذلك . ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٢٣ - يقـــوم الشـــخص القـــدوة أو المدرب بالمضمضة والبصق عدة مرات، والطفــل المتأخر عقليا يشاهد ذلك . ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٢٤ - يمسك الشخص القدوة أو المدرب الفرشاة ويغسلها بماء الحنفية، والطفل المـــتأخر عقلـــيا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

٢٥ - يغلق الشخص القدوة أو المدرب الحنفية، والطفل المتأخـــر عقليا يشاهد ذلـــك . ويطلـــب منه أن يفعل مثله . ويقدم لـــه تعزيـــزا مناسبا إن فعل ذلك .

٢٦ - يغلق الشخص القدوة أو المدرب أنبوبة المعجون، والطفل المتأخر عقليا يشـــاهد ذلـــك . ويطلب منه أن يفعل مثله . ويقدم لـــه تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك .

٢٧ – يبــتعد الشخص القدوة أو المدرب عن حوض المغسل، والطفل المتأخر عقلــيا يشاهد ذلك. ويطلب منه أن يفعل مثله. ويقدم له تعزيزا مناسبا إن فعل ذلك.

- ملاحظات توضيحية على المثال النموذجي للتدريب :

بطبــيعة الحـــال لا يحدث التدريب بهذا التسلسل الآلي البسيط، فيستجيب الطفـــل المـــتأخر عقليا لكل طلبات المدرب أو القدوة دون رفض أو عناد. إن المثال السابق هو مجرد نموذج لفنيات التدريب وفق مبادئ وفنيات التعلم بالتقليد والقدوة والتعلم بالإشراط الإجرائي. لذا ينبغي لفت الانتباه إلى أن الطفل المتأخر عقليا، قد لا يستجيب للشخص المدرب أو القدوة بسهولة ومن أول طلب. بل قد يحـــدث أن يـــبدي كثـــيرا من العناد وعدم الانقياد لأسباب متعددة، مما يسبب الإحباط للمدرب.

والعناد أو الرفض لطلبات المدرب قد يحدث في بداية التدريب ، وعندئذ يجـــد المـــدرب صعوبة في دفعه إلى الاستجابة والانقياد للتأثير اللفظي . وقد يحدث العناد في وسط التدريب ويرفض التقـــدم . وهنا تحدث الانتكاسة التي قد تسبب إحباطا شديدا للمدرب . وعليه أن يبحث عن أسباب الرفض والعناد، وأن ينتـــبه لكل ما يصدر عن الطفل المتأخر عقليـــا ، ويحاول فهمه وتأويله . فقد يكـــون العـــناد والرفض بسبب التعب ، أو عدم مناسبة المعززات ، أو الخوف بسبب بعض تصرفات المدرب ، أو بعض الظروف المحيطة بموقف التدريب . علـــى المـــدرب أن ينتـــبه إلـــى كل هذه الأمور والظـــروف المحيطة بموقف التدريب ، وأن يطلع باستمرار على المبادئ والفنيات المتعلقـــة بتعديل السلوك، والاتصال بذوي الخبرة من أخصائيي التربية الخاصة ، وأن يعمل على اكتساب الخبرات .

بعـــض الأطفـــال المتأخريـــن عقلـــيا يجدون صعوبة في فهم اللغة التي يخاطبهم بها المدرب بسبب ضعفهم فيها. وفي هذه الحالة تستعمل وسائل اتصال أخـــرى، مثل استخدام الإشارة، أو تحريك جسمه أو يده التي يريد المدرب أن يحركها.

وفـــي هذه الحالة ينبغي على المدرب ألا ييأس، وألا يضغط على الطفل المـــتأخر عقليا ويجبره على تنفيذ ما يطلبه منه، وألا يغضب عليه، بل عليه أن يكـــون صـــبورا وهادئا ومتزنا انفعاليا، وأن يبدي تصميما على الاستمرار في التدريب. ويحاول عدة مرات حتى ينجح في استدراج الطفل المتأخر عقليا إلى القيام بالسلوك المطلوب.

ومـــن شـــأن عقـــد الاتصـــالات بالأخصـــائي في التربيـــة الخاصة ، والاستمرار في ممارسة التدريب ، لأن يكسب المدرب خبرة واسعة تزداد ثراء بمرور الزمن ، ويتغلب على الصعوبات . والطفل المتأخر عقليا عندما يكتسب بعـــض الألفـــة والتعود على عمليـــة التدريب ، ويستمتع ببعض النجاح الذي يحققـــه ، ويرضـــى بالمعززات التي تقدم لـــه ، سيقل عناده ورفضه للتدريب تدريجيا.

أمـــا المعززات المناسبة فالمقصود بها المعززات المفضلة للطفل المتأخر عقليا، التي قد تكون لفظية مثل : أحسنت، أنت ولد ممتاز، إنك أفرحتني كثيرا، وأنـــا أحـــبك... إلخ. أو تكون عبارة عن لمس الجسم كالربت على الرأس أو الظهـــر، أو الاحتضان أو التقبيل. أو تكون المعززات مادية مثل قطع صغيرة مـــن الحلوى، أو كمية من العصير أو مشروب غازي. ولا يعزز باللّعب أثناء التدريـــب لأنها ستشغله وتصرفه عن مواصلة التدريب. ويمكن استخدام اللعب كمعزز وفق مبدأ بريماك.

يمكن الرجوع إلى المعلومات النظرية والفنية في الفقرات السابقة من هذه الدراسة، للاهتداء بها في طرق تقديم التعزيز.

في المثال النموذجي السابق تم استخدام شخص حضر بنفسه كقدوة. ولكن يمكن في فترة قصيرة قبل التدريب مباشرة أن يشاهد الطفل المتأخر عقليا في شريط فيلم طفلا آخر في مثل سنه يؤدي بنجاح نفس المهمة السلوكية البسيطة التي سوف يتدرب عليها. ويقدم له معزز يفضله الطفل المتأخر عقليا.

ينبغي التدريب على المهمة السلوكية البسيطة إلى درجة إتقانها قبل المرور إلى المهمة التي تليها.

من المفيد جدا إشراك أطفال عاديين في التدريب كنماذج يقتدي بهم الطفل المتأخر عقليا.

ينبغي التوقف عن مواصلة التدريب عند ملاحظة التعب على الطفل المتأخر عقليا، حتى لا يتكوّن لديه النفور من التدريب.

ينبغي عدم التسرع في إكساب الطفل المتأخر عقليا المهمة السلوكية، بل على المدرب أن يتروى حتى ولو استغرق ذلك وقتا طويلا نسبيا.

يقدم التعزيز على الأداء الناجح فقط للمهمة، ويهمل الأداء الفاشل.

ينبغي تقديم التعزيز فور أداء الطفل المتأخر عقليا للمهمة السلوكية بنجاح، لأن تأخير تقديمه قد يؤدي إلى تعزيز سلوك آخر غير مطلوب.

المراجـــع

١ - أ. تشـــارلز كاتانـــيا (١٩٨٠) : الـنظرية الإجرائية لسكينر ، في : نظريات التعلم، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م. غازدا وآخرون ، ترجمة: علـــي حســـين حجـــاج (١٩٨٣) ، مراجعة : عطية محمود هنا. الجـــزء الأول ، عـــالم المعـــرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، عدد : ٧٠ .

٢ - آمـــال عـــبد الســـميع باظـــة (٢٠٠١) : تشـــخيص غـــير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة) . الطبعـــة الأولى ، مكتبـــة زهراء الشرق ، القاهرة .

٣ - أمـــيرة طه بخش (٢٠٠١) : فاعليـــة برنامج تدريبـــي مقترح لأداء الأنشطة المتنوعة على تنمية المهـــارات الاجتماعية لـــدى الأطفال المتخلفين عقلـــيا القابليـــن للتعلم ، مجلة مركـــز البحوث التربويـــة ، قطر ، العدد ١٩ .

٤ - جمـــال الخطيـــب (١٩٨٧) : تعديـــل السلوك ، القوانين والإجراءات ، مكتبة النهضة المصرية .

٥ - جمـــال مخـــتار حمزة (١٩٩٣) : استجابات الوالـــدين للإعاقـــة العقلية لدى الأبـــنـــاء ، دراســـات نفســـية تصدر عـــن رابطـــة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلـــد الثالـــث ، العـــدد الثالث .

٦ - صـــفوت فـــرج (١٩٩٢) : التخلف العقلي - الوضع الراهن وآفاق المستقبل، دراســـات نفســـية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، العدد الثالث .

٧ - عـادل كمال خضر، مايسة أنور المفتي (١٩٩٢) : إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، العدد الثالث .

٨ - عـبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٩٩) : دليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية " عرض نموذج " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد التاسع العدد ٢٤ ، الموزع مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٩ - عـبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٦) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٠ - فتحـي السـيد عـبد الرحيم (١٩٨٢) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ، الجزء الثاني ، الطبعة الثانية ، دار القلم ، الكويت .

١١ - كورنليوس ج. هولاند وآخر (١٩٨٠) : التعلم بالملاحظة : باندورا ، في : نظريات التعلم، دراسة مقارنة. تحرير : جورج م. غازدا وآخرون، تـرجمة : علي حسين حجاج (١٩٨٦) ، مراجعة : عطية محمود هـنا. عـالم المعـرفة يصـدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، الجزء الثاني ، عدد : ١٠٨ .

١٢ - لطفـي بـركات أحمـد (١٩٨٤) : الـرعاية التربوية للمعوقين عقليا ، دار المريـخ ، الرياض .

١٣ - ل. س. واطسـن (١٩٧٣) : تعديل سلوك الأطفال. ترجمة : محمد فرغلي فراج وآخر (١٩٧٦) ، دار المعارف بمصر .

١٤ – محمد إبراهيم عبد الحميد (٢٠٠٣) : دمج الأطفال المتخلفين عقليا مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم : دراسة ميدانية. مجلة علم النفس تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العددان : ٦٥ ، ٦٦ .

١٥ – محمد ماهر محمود (١٩٨٧) : التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين : دراسة تحليلية ، حوليات كلية الآداب ، جامعة الكويت الحولية الثامنة ، الرسالة الثالثة والأربعون .

١٦ – مواهب إبراهيم عياد وآخرون (١٩٩٥) : المرشد في تدريب المتخلفين عقليا على السلوك الاستقلالي في المهارات المنزلية ، منشأة المعارف، بالإسكندرية .

١٧ – هنري ليلاند وآخرون (١٩٧٥) : دليل مقياس السلوك التوافقي لجمعية التخلف العقلي الأمريكية ، ترجمة : صفوت فرج ، ناهد رمزي (١٩٩٠) ، الطبعة الثالثة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٨ – وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٥) : فعالية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي لدى الأمهات المسنات لأطفالهن المعاقين عقليا ، دراسات نفسية تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الخامس ، العدد الثاني .

الفصل الخامس

أبعاد السلوك العدوانى وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعى

- مقدمة .
- أهمية الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- الإطار النظرى للدراسة :

  أولا : السلوك العدوانى .

  ثانيا : مفهوم الهوية .
- مشكلة البحث وفروضه .
- إجراءات الدراسة الميدانية :

  (أ) عينة البحث .

  (ب) أدوات البحث .
- عرض نتائج الدراسة .
- مناقشة نتائج الدراسة .

الفصل الخامس
أبعاد السلوك العدوانى وعلاقتها بأزمة الهوية
لدى الشباب الجامعى

بالاشتراك مع :
أ . د . إبراهيم ماحي
أستاذ بقسم علم النفس – جامعة وهران

– مقدمـة :

أولـــى كثـــير من علماء النفس اهتمامهم بالعوامل التي تحدد صيغ تعامل الأفـــراد مع بعضهم البعض. وقد اتجه هذا الاهتمام أساسا للكشف عن محددات تماسك أعضاء الجماعة أو تفككهم، أي الكشف عن الجوانب الإيجابية في تفاعل أعضـــاء الجماعـــة في مقابل جوانبه السلبية. فهذه السيكولوجية كارين هورني ١٩٤٥ *K. Horney*، تشـــير إلى أن الإنسان في مسعاه لإشباع حاجاته ضمن علاقاتـــه الإنسانية، لا يخرج عن الاتجاهات الثلاثة في تحركه تجاه الآخرين : فهـــو إما أن يتحرك نحوهم تدفعه الحاجة إلى الحب والانتماء. أو يتحرك بعيدا عـــنهم تدفعـــه الحاجة إلى الاستقلال والاكتفاء الذاتي. أو يتحرك ضدهم تدفعه الحاجة إلى القوة والسيطرة. (كالفن هول وآخر، ١٩٦٩). وتَحَرّك الإنسان في هـــذا الاتجـــاه الأخـــير لإشباع حاجاته، يحمل في داخله تهديدا للآخرين، وهو السلوك العدواني.

وقـــد مارس الإنسان السلوك العدواني منذ وجوده على الأرض ليعمرها، أين قتل ابنُ آدم قابيل أخاه هابيل، إرضاء لشهوته وطاعة لنفسه. قال الله تعالى: ﴿ فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ . (المائدة : ٣٠).

ويلاحظ السلوك العدواني في سلوك الطفل الصغير وسلوك الراشد، وفي سلوك الذكر وسلوك الأنثى، وفي سلوك الإنسان السوي وسلوك الإنسان اللاسوي، بغض النظر عن اختلاف الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج. (سناء محمد سليمان وآخر، ١٩٨٩) .

والسلوك العدواني واسع الانتشار في هذا العصر، حتى يكاد يشمل العالم بأسره. كما أنه متعدد الأشكال والصور .

فالمخاوف التي تهدد الإنسان كثيرة وحقيقية؛ منها خوفه على حياته وحياة أفراد أسرته، وخوفه على رزقه، وذلك بسبب انتشار أعمال الإجرام والظلم الاجتماعي والبطالة والعنف والخطف والقتل الفردي والجماعي والاغتصاب والتعصب وجنوح الأحداث والقسوة على الأطفال وغيره .

والعدوان كسلوك مضاد للمجتمع ، لم يعد مقصورا على الأفراد، بل اتسع نطاقه ليشمل الجماعات داخل المجتمع الواحد ، وكذلك المجتمعات في عمومها ، وهو ما يلاحظ في أشكال العنف والتطرف والإرهاب ، الذي لا يصدر من الأفراد فقط ، بل يصدر كذلك من الدول والحكومات، كالنزاعات الدولية .

والسلوك العدواني لا يوجهه الإنسان إلى الأفراد من بني جنسه فقط، بل يوجهه إلى العناصر الطبيعية من حوله بتدميرها أو تلويثها، وكذلك إلى الحيوانات للقضاء عليها وتعريضها للانقراض .

والعدوان مرفوض ومذموم في أحد شكليه، ومقبول ومشجع في شكله الآخر . إذن ، نحن أمام عدوان مطلوب لأن نتائجه مفيدة وبناءة ، وعدوان مرفوض لأن نتائجه مؤذية ومدمرة .

والحقيقة أن أبشع صور العدوان تدميرا تتشابه في أصولها الدافعية مع الصور الأخرى في مجال الإنجاز البشري. لأن قدرة الإنسان على التحكم في مجرى حياته والتأثير فيها إيجابيا لصالحه، وتحقيق ذاته، وحتى بقائه على قيد الحياة ككائن ، لم تكن لتتحقق له لو لم يهبه الله قدرا من العدوان .

· فالعدوان ضروري في حياة الإنسان، عندما يكون من أجل البقاء وتحقيق الذات والحرية والعدالة والتقدم والانتصار على القهر، سواء في مواجهة الإنسان أو الطبيعة أو الأمراض (سعد المغربي، ١٩٨٧) .

وكما تقول المحللة النفسية كارين هورني : " السلوك العدواني هو محاولة الإنسان حماية أمنه ". (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩)

ولذا فإنه عندما يكون العدوان سلاحا في يد الإنسان للدفاع عن نفسه، وعرضه وماله ضد عدوان الإنسان، وضد عنف الطبيعة، وضد افتراس الحيوانات، وضد فتك الأمراض، يكون مطلوبا وشرعيا، إلا أن هذا السلاح قد يمتد إلى الفتك بالإنسان وبالبيئة ظلما وعدوانا، وهنا يصبح مذموما ومرفوضا. ذلك أن الدوافع التي أدت بالإنسان إلى أن يحقق نجاحا باهرا في انتصاراته على العقبات الطبيعية التي تعترضه في سبيل تحقيق ذاته، هي نفس الدوافع التي تؤدي به إلى أن يعتدي على بني جنسه بالظلم والقهر والقتل. فالدافع الذي جعله يزيل جزءا من جبل ليشق طريقا يوصله إلى مصادر الثروة من معادن وبترول وغيرها هو نفس الدافع الذي يدفعه إلى أن يبيد شعبا أو يقهره لنفس الغرض.

وبما أن هذا الشكل الأخير من العدوان مؤذ ومدمر، فقد نال اهتمام الباحثين ، نظرا لما يترتب عليه من آثار سلبية هدامة، تشمل أفرادا وجماعات ومجتمعات .

ويرتبط العدوان بكثير من المتغيرات الشخصية كالشعور بالإحباط بسبب خبرات الحرمان، والتأزم النفسي بسبب الضغوط اليومية المختلفة والاضطرابات النفسية بسبب استمرار هذه الضغوط.

والحقيقة أن ما تتصف به المجتمعات الحديثة من تعقيد، وعدم قدرة أفرادها على إشباع حاجاتهم الأساسية، إضافة إلى الضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي تنشأ عن هذه الأوضاع المعقدة، أدى إلى ظهور أشكال مختلفة من التنافس والصراع بين الناس من أجل الاستحواذ على الإشباعات المادية والسيطرة عليها، مما أفقد علاقاتهم الاجتماعية التواد والتعاون والتضامن، وحلت محلها العلاقات النفعية والمادية، فشعر الأفراد بالعزلة والوحدانية وخيبة الأمل، فنما لديهم الشعور العدائي تجاه الذات وتجاه الآخرين والمجتمع ككل، فظهر السلوك العدواني وانتشر في المجتمعات على شكل إيذاء للغير بالشتم والقذف والضرب والقتل والاغتصاب، والعدوان على ممتلكاته بالسرقة والتخريب. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠).

ورغم أن العوامل المثيرة للسلوك العدواني تختلف باختلاف الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعي الاقتصادي والسياسي، وأسلوب التربية والتنشئة الاجتماعية وسمات شخصية الفرد وغيرها. إلا أنها تصنف كذلك إلى العوامل التالية : فقدان الشعور بالأمن، الحرمان والإحباط، غياب العدالة، تهديد الذات واحتقارها، غياب الحرية، غياب السلطة الضابطة أو اضطرابها، تركيز السلطة والقوة، غياب فرص التعبير عن العدوان البناء المفيد. (سعد المغربي، ١٩٨٧)

وإذا كان العدوان ظاهرة سلوكية منتشرة إلى جميع الأفراد من الفئات العمرية المختلفة، إلا أنه أكثر انتشارا بين فئات الشباب، لأن هذه الفئة العمرية

وخصائصها النمائية، توجد في سياق نفسي ــ اجتماعي يسهل صدور الاستجابة العدوانـــية، وفقـــا لـــتوفر شـــروط بيئـــية معينة، كالبطالة والإحباط. ذلك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا، وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذواتهم بالنجاح والتفوق والاستقلال، وأنهم بحكـــم سنهم أكثر تطلعا للمستقبل، وأكثر انشغالا بقضاياه. وعندما تكون الفجوة كبـــيرة بين مستويات الطموح والرغبة في التفوق، وبين الإمكانات المتواضعة لتحقـــيق الـــذات، فإن هذا الوضع يزيد من حجم التذمر والغضب والعداء، مما يجعلهـــم أكثر عرضة للاستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان. (ثريا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤).

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن فئة الشباب التي يتناولها هذا البحث بدراسة أنماط السلوك العدواني لديها، توجد في مرحلة نمائية نفسية ــ اجتماعية ذات خاصية متميزة سماها السيكولوجي الأمريكي إريك هـــ. إريكسون *E. H. Erikson* في كتابه " الطفولة والمجتمع *Childhood and Society* " الصادر في طبعتين عامي ١٩٥٠، ١٩٦٣ وفي كتابه " الهوية والشباب والأزمة ١٩٦٨ *Identity , Youth and Crisis* " بـــــ " مـــرحلة اكتساب الإحساس بالهوية مقـــابل تشـــتت الدور " والمشكلة الحرجة في هذه المرحلة، هي " أزمة الهوية *Identity Crisis* " أو " هويـــة الأنا *Ego Identity* ". ففي مرحلتي المراهقة والشباب المبكر، يظهر بعد نفسي ــ اجتماعي طرفه الإيجابي هو تحديد الهوية، وطـــرفه الســـلبي هو تشتت الدور. وفي هذه المرحلة يتساءل الفرد عمن هو ؟ ومن سيكون ؟ وهنا يعيش أزمة صراع بين تحديد الهوية وغموضها. والأفراد الذيـــن يعيشون هذه الأزمة، يعانون فيها من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح، أو عـــدم معرفة الشاب لنفسه في الوقت الحاضر أو ما سيكون عليه في المستقبل،

فيشعر بالضياع والتبعية والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن بـــه. (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ــ ب).

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية :

١ - أنهـــا تتناول ظاهرة العدوان التي زاد انتشارها في المجتمعات المعاصرة، سواء المجتمعات المتقدمة حضاريا وماديا أو المجتمعات المتخلفة. فصار الأفـــراد والمجـــتمعات يعيشـــون في رعب وخوف، مما أعاق كفاءتهم وتوافقهم مع أنفسهم ومع الآخرين وبيئاتهم، الأمر الذي يستوجب دراسة هذه الظاهرة ومعرفة مدى انتشار أبعادها.

٢ - أنهـــا تتناول متغيرا نفسيا - اجتماعيا يصف أزمة نفسية لدى فئة الشباب الذيـــن هم عينة هذا البحث، وهو أزمة الهوية، أو أزمة هوية الأنا، التي يشعر فيها الشاب بتشتت دوره في الحياة، فيدخل في صراع حاد مع ذاته ومع المجتمع.

٣ - أنهـــا كذلك تتناول دراسة أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بجانب هام من حياة الشاب، وهو هويته، من يكون ؟ ومن سيكون ؟ وما هدفه في الحياة؟ بـــل وبدقـــة أزمـــة هوية الأنا لديه، خاصة وأن عينة البحث من شباب الجامعة الذين يعتبرون عاملا هاما في أي مخطط تنموي ، ورصيدا قويا في مؤهلات الأمم العلمية والثقافية والاقتصادية.

٤ - وتتمثل أهمية هذه الدراسة كذلك في كونها الأولى على شريحة من شباب الجامعـــة فـــي الجزائـــر - في حدود علم الباحث - التي تتناول علاقة السلوك العدواني بأزمة هوية الأنا.

٥ - وتــبرز أهمــية هذه الدراسة كذلك في ما تسفر عنه من نتائج تساهم في معــرفة أبعــاد الســلوك العدواني وأبعاد هوية الأنا والعلاقات بينها لدى شــباب الجامعــة. قد تقدم بعض العون لمن يعملون على تقديم المساعدة النفسية للشباب الجامعي الذي يقع تحت وطأة الأزمات النفسية.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي :

١ - التعرف على أبعاد السلوك العدواني الأكثر انتشارا بين شباب الجامعة.

٢ - التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني.

٣ - التعرف على الفروق بين الجنسين مراحل النمو النفسي الاجتماعي الستة.

٤ - الــتعرف على العلاقة بين السلوك العدواني وتحقيق هوية الأنا لدى شباب الجامعة من الجنسين.

الإطار النظري للدراسة

أولا : السلوك العدواني :

(أ) تعريف السلوك العدواني :

١ - يعــرف هـــ. كوفمان ١٩٧٠ *H. Koufman* السلوك العدواني بأنه : " الاســتجابة التــي تهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالآخرين ". (حسين علي فايد، ١٩٩٦)

٢ - ويعــرفه هنري أ. موراي ١٩٣٨ *H. A. Murray* بأنه : " التغلب على المعارضة بالقــوة ، القتال، الثأر لأذى، مهاجمة أو إيذاء أو قتل آخر ". (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩).

٣ – ويعـــرفه ج. م. دارلـــي وآخرون ١٩٨٣ *J. M. Darly et al* بأنه : " السـلوك الذي يؤدي إلى الأذى والتدمير ويأخذ صورة الهجوم والاعتداء على الغير والممتلكات العامة ". (سعيد بن عبد الله دبيس ، ١٩٩٧).

٤ – أمـا محي الدين أحمد حسين وآخرون ١٩٨٣ فيرون أن السلوك العدواني يمكن تصنيفه إلى سلوك عدواني بدني وسلوك عدواني لفظي. ويعرفونه بأنــه : " أي سـلوك يصدره الفرد، لفظيا أو بدنيا، صريحا أو ضمنيا ، مباشـرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا، وحدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين، أو مشاعر عدائية، وترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه ". (محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣).

٥ – أمـا أحد التعريفات المقبولة فقد قدمه أرنولد باص ١٩٦١ *A. Buss* الذي يـرى أن السلوك العدواني هو : " أي شكل من أشكال السلوك يوجه إلى كائن آخر، ويكون مزعجا له ". (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥)

ويعرفه مع ماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بأسلوب أكثر توضيحا بأنه : " أي سـلوك يصـدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر ــ أو أفراد آخريـن ــ الـذي يحـاول أن يتجنب هذا الأذى، سواء كان بدنيا أو لفظيا، تم بصـورة مباشـرة أو غير مباشرة، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب أو عداوة التي توجه إلى المعتدَى عليه ". (حسين علي فايد، ١٩٩٦).

(ب) أشكال السلوك العدواني :

يتمـيز الإنسان عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة، يستطيع التعبير عن نفسه مستخدما كافة أعضاء بدنه بالإضافة إلى اللغة، فيعبر عن عدوانه بقسمات

الوجـه أو باليديـن أو بالقدمين أو بالألفاظ أو بالإهمال أو بالعناد أو بالمخالفة والمعارضة أو بالتخريب وغيره. (محمد جميل منصور، ١٩٨١) .

وعلى هذا الأساس فقد قام الباحثون بتصنيف السلوك العدواني إلى أشكال مختلفة .

صنفه أرنولد باص ١٩٦١ على أساس ثلاثة محاور هي : إيجابي مقابل سـلبي، مباشر مقابل غير مباشر، بدني مقابل لفظي. (محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣) .

وصنفه ب ر سابينفيلد ١٩٦٥ *Bert R. Sappenfield* إلى عدوان بدني أو مادي صريح مثل إلحاق الضرر بإنسان أو بممتلكاته، وعدوان لفظي صريح مـثل الشتم واللوم والنقد والسخرية والتهكم وترويج الإشاعات الضارة. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠) .

أمـا س. فيشـباخ ١٩٧١ *S. Feshbach* فقد صنفه إلى نوعين هما : العـدوان الوسيلي أو الوسيطي وهو الذي يهدف إلى استرداد بعض الأشياء أو الموضـوعات أو أخذهـا بالقهر والاغتصاب. والعدوان العدائي الغاضب الذي يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخر، ويكون مصحوبا بأحاسيس ومشاعر الغضب والحقد والتذمر. (كوثر إبراهيم رزق، ١٩٩٢) .

ويفرق ب ج رول ١٩٧٤ *B. G. Rule* بين عدوان ذي دافع شخصي وعدوان ذي دافع اجتماعي .

وهناك كذلك من يميز بين العدوان الذي يحدث نتيجة لتخيل الفرد بأنه مهدد أو يوجد في خطر، والعدوان الذي يحدث من أجل الدفاع عن النفس إزاء تهديد وخطر حقيقيين. (أميرة طه بخش، ١٩٩٨) .

وهناك العدوان المقصود الذي يتوفر فيه القصد والنية في الأذى. والعدوان العارض الذي لا يتوفر فيه القصد والنية في الأذى. وهناك أيضا الفرق بين العدوان وتأكيد الذات.

وهناك العدوان الموجه إلى الذات لإيذائها ماديا ومعنويا. والعدوان الموجه نحو الآخر لإيذائه في نفسه أو في ممتلكاته.

ويصنفه جورج إدموندز ١٩٧٨ *G. Edmunds* إلى محورين هما : عدوان وسيطي مقابل عدوان عدائي، وعدوان استجابي مقابل عدوان مبادئ. ويتعامد هذان المحوران وفقا لوجهة نظره بشكل يمكننا أن نستخلص منهما أربع فئات للسلوك العدواني هي : ١) الوسيطي المبادئ مثل استخدام العنف لاغتصاب المال. ٢) الوسيطي الاستجابي مثل الدفاع عن الملكية. ٣) العدائي المبادئ مثل إلحاق الأذى ببريء. ٤) العدائي الاستجابي مثل ضرب المعتدي لصده. (محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣).

ويقدم ب ج جالاجر ١٩٨٢ *B. J. Gallagher* تصنيفا آخر يرى فيه أن السلوك العدواني إما أن يكون سلبيا (ضمنيا) مثل أن يبدو الفرد عنيدا غير متعاون ومتذمر ولكن دون مواجهة. وإما أن يكون إيجابيا (صريحا) مثل أن يواجه الفرد الآخرين بعدوانه (كوثر إبراهيم رزق، ١٩٩٢).

أما د. زيلمان ١٩٧٩ *D. Zilman* فقدم تصنيفا للسلوك العدواني في أربعة أبعاد هي : العدوان البدني، العداوة التهديدات العدوانية، السلوك التعبيري. (معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥).

وفي دراسات أكثر تطورا قام أر نولد باص وماك بيري ١٩٩٢ *Mc Perry* بتصنيف السلوك العدواني إلى أربعة أبعاد هي : العدوان البدني،

العدوان اللفظي، الغضب، العداء (معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥). وهذه الأبعاد الأربعة هي التي يتولى البحث الحالي دراستها لدى عينة من الشباب الجامعي.

(ج) النظريات المفسرة للسلوك العدواني :

تـناول السـلوك العدواني الكثير من الباحثين في معظم التخصصات في العلـوم الإنسـانية، فتباينـت تفسيراتهم له، فكان ذلك سببا لظهور العديد من النظريات، نتناولها فيما يلي :

١ - **النظريات الغريزية** : وهي من النظريات الأولى التي قدمت تفسيرا للسلوك العدوانـي. ومـن أنصارها (وليام ماكدوجال *W. Mc Dougal*، س. فـرويد *S. Freud* ، أ. أدلر *A. Adler*، كونراد لورنز *K. Lorenz*) بوجود حافز عدواني فطري. فمكدوجال يرجعه إلى غريزة المقاتلة التي يحركها انفعال الغضب.

أمـا فـرويد ١٩١٥، ١٩٢٠ فقد فسر غريزة العدوان باعتبارها غريزة فطـرية، وهـي تعبير عن غريزة الموت . وتتجه هذه الغريزة في أصلها إلى تدمير الذات (المازوخية) . فيرى أن البشر مدفوعون بشكل لا شعوري نحو تدمـير ذواتهـم، أي مدفوعون نحو الموت، ولا تتجه هذه الغريزة إلى الخارج ضـد الآخريـن (السادية) إلا كظاهرة ثانوية فقط ، ويتم ذلك من أجل حماية الـذات عن طريـق ميكانيزمات الدفـاع . (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠) .

ويتفق أ. أدلر ١٩٠٨، ١٩١٠ مع فرويد في كون العدوان غريزة فطرية، ولكنه يختلف معه من ناحية استقلالها التام عن غريزة الجنس، وسماها " إرادة

القوة ". أين يمثل القوة بالذكورة والضعف بالأنوثة. ثم تخلى بعد ذلك عن إرادة القـــوة مفضـــلا عنها مفهوم " الكفاح في سبيل التفوق ". واعتبر الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانيا وأن يكون قويا متفوقا. (كالفين هول وآخر، ١٩٦٩)

أما لورنز (١٩٦٦، ١٩٧٧) وهو ممثل لعلماء الإيثولوجيا *Ethology*. فقـــد افترض أن السلوك العدواني ناتج عن غريزة القتـــال ، وهو تعبير حتمي لهـــا . وهـــي غريـــزة موجودة عند الإنسان والعديـــد من الحيوانات . وهذه الغريـــزة يـــتم إنتاجها باســـتمرار داخل الكائـــن الحي وبمعدلات ثابتة. ولذلك فهـــي تـــتراكم مع الوقت . وهي لا تعمل بمفردهـــا بل توجد مثيرات مولّدة. وعـــندما تتراكم الغريزة ولا تجـــد طريقا لتصريفها ، فـــإن أي إثارة يتعرض لهـــا الكائـــن تجعلـــه ينفجر بالعدوان . إذن ، حسب لورنـــز ، هناك عاملان لحدوث العدوان وهما :

١ – تراكم الطاقة الغريزية .

٢ – والمثـــيرات المولـــدة للعـــدوان . وقد حاول تفسير ظواهر عدوانية مثل الحـــروب والعدوان الفردي والجماعي بهذا المفهوم . (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) (عزت سيد إسماعيل، ١٩٨٨) .

٢ – **نظرية الإحباط – العدوان** : وهي من أشهر النظريات التي حاولت تفسير الســـلوك العدواني. والتي يطلق عليها غالبا " فرض الإحباط ـــ العدوان *Frustration - Aggression Hypothesis* ".

قـــدم هـــذا الفـــرض فريق من سيكولوجيي جامعة ييل الأمريكية *Yale University*، وهم : جون دولارد *J. Dollard* نيل ميلر *N. Miller* لونارد دوب *L. Doob* هوبرت مورر *H. Mowrer* روبرت سيزر *R. Sears* عام

١٩٣٩. الذين افترضوا أن الإحباط كتشريط بيئي يؤدي إلى العدوان. فالإحباط وهو إعاقة تحقيق الهدف، يؤدي إلى استثارة دافع الهجوم على الذين تسببوا في إعاقة تحقيق الهدف وإلحاق الأذى بهم . (محمد عبد الرحمن، ١٩٩٨ – أ) (نبيل عبد الفتاح حافظ، ١٩٩٣) .

وبالتالي فإنه حسب هذه النظرية، فإن إزالة مصادر الإحباط الخارجية، تؤدي إلى التخلص من السلوك العدواني أو التقليل منه.

والإحباط هو حالة من خيبة الأمل والحرمان والشعور بالمرارة والفشل ناجم عن إعاقة المرء من تحقيق هدف معين. فالوعي بالإحباط يعني الخطر والتهديد بالحرمان من إشباع حاجات الإنسان الأساسية التي تحمي وجوده وتحافظ على بقائه.

إلا أن هناك باحثين مثل أر نولد باص وكونراد بيركوفيتز ١٩٦٩ *K Berkowitz* يرون أن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان في كل الأحوال، بل في بعض الظروف فقط، مثل السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد المحبط. وفي حالات أخرى يستجيب المحبط بالاكتئاب والانسحاب. وتأخذ الاستجابة للإحباط أشكالا عديدة غير العدوان، مثل التبلد والقلق والانسحاب والنكوص والنمطية والخيال. (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥)

٣ – **النظرية السلوكية** : يفسر السلوكيون العدوان وفقا لمفاهيمهم التي يستخدمونها لتفسير السلوك. فالسلوك العدواني عندهم سلوك متعلم عن طريق الإشراط والتعزيز. وهناك نوعان من الإشراط هما : ١) الإشراط الاستجابي الذي بحث فيه الروسي إيفان ب. بافلوف *I. P. Pavlov* ويحدث فيه السلوك كاستجابة لمثير سابق. فالفرد يصدر سلوكا

عدوانـــيا كاستجابة لمثير سابق وهو تلقيه لإهانة مثلا، أو رؤيته لمعزز عـــند ضحية ضعيف يمكن أخذه بالقوة. ٢) الإشراط الإجرائي بحث فيه السـيكولوجي الأمريكـي ب. ف. سكنر *B. F. Skinner* الذي يقول : يصدر السلوك كإجراء في البيئة فيحدث فيها تغيرات، ويتأثر بعد ذلك بما يعقــبه؛ فإذا كان تعزيزا زاد احتمال صدوره، أما إذا لم يعزز أو تعرض للعقـــاب فـــإن احـــتمال صـــدوره يتناقص. فالسلوك العدواني وفقا لهذا الإشراط، يحدث ويستمر عندما يعقبه ثواب.

٤ - **نظرية التعلم بالمحاكاة** : يرى السيكولوجي الأمريكي ألبرت باندورا *A. Bandura* أن الســـلوك العدواني كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانـــية كالآباء والمعلمين والأفراد المعجب بهم. لكن تعلم هذا السلوك يـــتوقف علـــى ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب. وقد أجريت دراسات عديـــدة على العدوان عند الأطفال خاصة، فتبين صدق ما تذهب إليه هذه النظرية. (محمد عاطف عطيفي، ١٩٩٢).

ووفقـــا لمـــا تذهب إليه هذه النظرية (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥) أُجْـــرِيَ العديـــد منم البحوث حول علاقة مشاهدة السلوك العدواني في الأفلام التلفزيونـــية بممارســـة الأطفال للعدوان. فجاءت النتائج تبين أن الأطفال الذين يتعرضـــون أكثر لنماذج عدوانية، يظهرون عنفا أكثر في سلوكهم من الذين لا يشاهدون الأفلام العدوانية والمليئة بالعنف.

وتؤكد نتائج هذه البحوث ما يلي :

١ - أن الدفعات العدوانية يضعف كفها مما يؤدي إلى ارتكاب العدوان.

٢ - أن مشاهدة أفلام العنف تساهم في تشكيل صورة ونمط السلوك العدواني.

٣ – يقلـــد الطفـــل السلوك الذي يكافأ فاعله أكثر من تقليد السلوك الذي يعاقب عليه افعله .

٤ – يقل الشعور بالذنب إزاء الأفعال العدوانية نتيجة المشاهدة المستمرة لأفلام العنف .

وترى أن الإنسان ينخرط في السلوك العدواني تجاه الآخرين لعدة أسباب هي : (محمد حسن غانم، ١٩٩٦).

١ – أنه اكتسب العدوانية خلال خبراته السابقة.

٢ – أنه توقع أشكالا عديدة من التعزيزات للقيام بهذا السلوك.

٣ – أنـــه تـــم تحريضه مباشرة بأسباب اجتماعية وبيئية خاصة للقيام بالسلوك العدواني.

٥ – **نظـــرية التعلم بالتوقع وقيمة التعزيز** : هذه النظرية في التعلم ، وبالتالي فهـــي ترى أن السلوك العدواني متعلم. ويضع جوليان ب. روتر *J. B. Rotter* صاحب هذه النظرية أربعة مفاهيم لتفسير السلوك، وهي :

١ – إمكان حدوث السلوك .

٢ – التوقع .

٣ – قيمة التعزيز .

٤ – الموقف النفسي. وبهذه المفاهيم الأربعة تفسر السلوك العدواني كما يلي: أنـــه فـــي (موقف معين) فإن (إمكان حدوث سلوك عدواني) معين يعتمد على (توقع) الشخص العدواني بأنه بسلوكه العدواني هذا سوف يحصـــل على شيء يرغب فيه مادي أو معنويا، وأن هذا الشيء الذي ســـوف يحصل عليه، مفضل لديه (قيمة التعزيز) في هذا (الموقف

النفسي) أكثر من أي شيء آخر يمكن أن يحصل عليه أيضا. (بشير معمرية، ١٩٩٥).

٦ – **نظرية السمات** : ترى هذه النظرية أن العدوان سمة من سمات الشخصية، وهناك فروق بين الأفراد في هذه السمة. ويعتبر ايزنك *H. J. Eysenck* مــن أكــبر دعــاة هــذه النظرية الذي يقول بوجود شخصية عدوانية. وباستخدامه للتحليل العاملي، قدم براهين علمية على صحة ما يذهب إليه كما يلي :

١ – أن جمــيع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سهل الاستثارة ومنهم من هو صعب الاستثارة .

٢ – الشخصيات سهلة الاستثارة تصبح مضطربة، والشخص المضطرب لديه اســتعداد في أن يصبح عدوانيا أو مجرما . وقد توصل ايزنك في أحد أبحاثــه (١٩٧٧) إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في بعد ثنائي الاتجاه وأن القطب السالب يتمثل في اللاعدوان أو الخجــل والحياء . (حسين علي فايد، ١٩٩٦).

٧ – **النظريات البيئية** : تشير هذه النظريات إلى أن العدوان يتأثر بالعوامل البيئية الفيزيقية. وقد تناولت البحوث ثلاثة موضوعات بيئية في علاقتها بالعدوان والعنف هي ما يلي : (سامي عبد القوي علي، ١٩٩٥).

١ – الضوضاء : تبين من نتائج الدراسات في هــذا الصـــدد أن الأفراد الذين يعيشون في الحضر ويتعرضون لضوضاء صاخبة ، يظهرون مستويات أعلى من العدوانية تجاه الآخريــن أو البيئــة أكــثر من الأفــراد الذين لا يتعرضون للضوضاء. فالضوضاء تعتبر نوعا من الضغوط البيئية التي يستجيب لها الأفراد بالعدوان.

٢ - الازدحام : الازدحام بصفة عامـــة لا يؤدي إلى ارتكاب السلوك العدواني، ولكن دراسات وإن كانت قليـــلة وجدت أن الازدحام يدفع الأفراد إلى الإتيان بالسلوك العدواني، خاصة إذا توفرت ظروف مناسبة كالشعور بالتهديد وتعذر الهرب أو بالضغوط وإدراك الفرد للموقف.

٣ - الحرارة : يعتبر التعرض باستمرار لدرجة حرارة مرتفعة كضغط بيئي، أحد العوامل المساعدة على ظهور السلوك العدواني ، إلا أن الدراسات في هذا المجال لم تحسم هذه العلاقة.

(د) الدراســـات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني :

فيما يتعلق بعلاقة الجنس بمظاهر السلوك العدواني وجدت دراسة إدموند *Edmound* ١٩٧٧ أن الإنـــاث يتسمن بالعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر مقارنة بالذكور الذين اتسموا بالعدوان البدني والعدوان المباشر.

لكـــن دراســـة براساد *Prasad* ١٩٨٠ على عينة من طلاب الدراسات العلـــيا بالهند بينت اتسام الذكور بالعدوان غير المباشر والشك والعدوان اللفظي مقارنة بالإناث.

ووجـــد سادوفسكي وآخر *Sadowski & al* ١٩٨٢ في دراستهما على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين باستخدام استبيان باص ودوركي ١٩٥٧ *A. Durkee* للعدوان والعدائية، أن الذكور يتميزون بالعدوان والعدائية مقارنة بالإناث .

وفي دراسة قام بها انفانت وآخرون *Infante & al* ١٩٨٤ للمقارنة بين الجنســـين فـــي العدوان اللفظي في المواقف الجدلية ، تبين تفوق الذكور على

الإنـــاث في العدوان اللفظي. وتبين من دراسة ثريا جبريل ١٩٩٤ على طلاب جامعيين بمصر عدم وجود فروق بين الجنسين في العدائية. (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٠) .

وفي دراسة أخرى فـــي مصر على طـــلاب جامعيين تبيـــن من نتائجها تفوق الذكور على الإنـــاث فـــي الســـلوك العدواني. (رشاد عبد العزيز موسى، د. ت) .

أما بالنسبة لترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى الشباب الجامعي، فقد بينت دراســـة أجريـــت في مصر على ٢٥٧ طالبا وطالبة جامعيين أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني جاء كما يلي :

١ – الطلاب : العدائية ، العدوان البدني ، الغضب ، العدوان اللفظي .

٢ – الطالبات : الغضب، العدائية، العدوان البدني، العدوان اللفظي .

٣ – العينة الكلية : العدائيـــة ، الغضب ، العـــدوان البدني ، العدوان اللفظي . (حسين فايد، ١٩٩٦)

وفـــي دراســـة أخـــرى تمت على ١٨٨ طالبا جامعيا سعوديا من مدينة الـــرياض من الذكور. تبين من نتائجها أن ترتيب أبعاد الســـلوك العدواني هي كمـــا يلي : العداوة ، العدوان البدني، الغضب ، العدوان اللفظي . (معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٨).

هذا بالنسبة لأحـــد متغيري هـــذا البحث وهو الســـلوك العدواني بأبعاده المخـــتلفة ، فإذا انتقلنـــا إلى المتغير الثـــاني وهو مفهوم الهوية ، فإننا نتناوله كما يلي :

ثانيا : مفهوم الهوية :

(أ) الأصل النظري للمفهوم :

ظهر مفهوم " الهوية " في نظرية إريك هـ. إريكسون حول مراحل النمو النفسي الاجتماعي للفرد، وقد قسم في هذه النظرية دورة الحياة إلى ثمان مراحل متعاقبة ومنفصلة نسبيا عن بعضها، كل منها لها هدف متميز يُعَدّ الوصول إليه دليلا على تحقيق الشخصية السوية. وتمثل كل مرحلة فترة حرجة من الصراع وأزمة محتملة لأجل بزوغ خاصية للأنا. ويظهر في كل مرحلة بُعْدٌ جديد من التفاعل الاجتماعي يصبح محتملا مع النضج المتزايد. (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠).

تستغرق مرحلتا الرضاعة والطفولة الصراعات الجوهرية الأربعة الأولى وهي : الثقة مقابل الشك، الاستقلال الذاتي مقابل الخجل، المبادأة مقابل الشعور بالإثم، الاجتهاد مقابل الدونية. (جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣).

وفي مرحلة المراهقة يكون الصراع بين الهوية مقابل غموض الدور. أما الصراعات الجوهرية في مرحلة الرشد ، فتتضمن الألفة مقابل العزلة ، الإنتاجية وينظر إريكسون إلى المراهقة على أنها البداية الأساسية والمركزية لتكوين الهوية ، فإذا لم ينجح الفرد في التكوين الحقيقي للهوية ، والذي تمتد جذوره في الأسرة والسلالة والإيديولوجيا ، تصبح مرحلة الرشد صعبة جدا ، والألفة الحقيقية مستحيلة تقريبا والعلاقات طويلة المدى غير محتملة. (عبد الرقيب ففي المراهقة المتأخرة يواجه الفرد مهام الراشدين مثل البحث عن وظيفة ، والتخطيط للزواج ، واتخاذ قرار ذي معنى في الحياة ، ويصبح من الواجب عليه أن ينتج ويعطي بدلا من أن يأخذ فقط كما كان من قبل ، وتكون المشكلة المركزية لديه هو تحديد من هو ؟ وما دوره في المجتمع ؟ وهل

هو طفل أم راشد ؟ هل لديه ما يمكنه أن يكون إنسانا لــه قيمة كزوج وأب أو أم ؟ ومــا ذا لديــه من قدرات وكفــاءات شخصية تتيح لــه أن يكون عاملا يكسب رزقه بنفسه .

وينشــغل الشــباب بمــثل هذه التساؤلات، كما ينشغلون بالتوفيق بين ما تعلمــوه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وما هو مقبول اجتماعيا الآن مــن أدوار ومهارات. ويطلق إريكسون على هذا النوع من الانشغالات " أزمة الهوية "، لأن اكتساب الإحساس بالهوية ضروري لاتخاذ قرارات الكبار، وهذا يــتوقف علــى أن يصــبح الفرد جزءا محسوسا يمكن الاعتماد عليه. (حسن مصطفى عبد المعطي، ١٩٩٣) .

(ب) تعريف الهوية :

يعرف إريكسون الهوية بأنها : " المجموع الكلي لخبرات الفرد، وتتكون مــن عنصــرين هما : هوية الأنا وهوية الذات. وترجع هوية الأنا إلى تحقيق الالــتزام فــي بعــض النواحي كالعمل والقيــم الإيديولوجية والسياسة والدين وفلســفة الفــرد لحياته . أما هوية الذات فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعــية . ويذكــر كذلك أن للهوية بعدان هما : البعد الإيديولوجي والبعد الاجتماعي . (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ - أ) .

ويعرفها جيمس إ. مارشيا *J. E. Marcia* ١٩٦٦ بأنها : " تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد ". (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ – ب).

ويشــير مارشيا إلى وجود أربع رتب للهوية هي : ١) تحقيق الهوية : وفــيها يقضي الفرد وقتا فعالا لتحديد هدفه من الحياة واعتبار الذات والقيم التي

يؤمن بها ، ولديه تعهد شخصي بالكفاح في سبيل الوصول إلى الأهـداف التي يؤمـن بها. ٢) تشتت الهوية : حيث يعاني الفرد من أزمة الهوية وليس لديه تعهـد لخطـة ما من خطط الحياة أو إرساء مبادئ عامة. ٣) انغلاق الهوية : وتعني الشخص الذي لا يتعهد بشيء محدد يلتزم به، وليس لديه إحساس بأزمة الهويـة. ٤) تعليق الهوية : وتمثل ميل الفرد إلى البحث عن هويته الشخصية ومحاولـة التوصـل إلـى ذلك مع عدم القدرة على الوصول إلى حل لأزمته الشخصية. (أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٢).

ويعرف أبو بكر مرسي الهوية بأنها : تحديد الفرد لمن هو، بحيث تكون توقعاتـه المستقبلية امتداد واستمرار لخبرات الماضي، وتكون خبراته الماضية متصـلة بما يتوقعه من مستقبل اتصالا ذا معنى، مع الشعور بكونه قادرا على العمـل كشـخص متفرد دون انغلاق في العلاقة بالآخر، مع الاضطلاع بدور اجتماعـي والـتوجه نحـو أهداف محددة وإنجازها وفق منظور زمني محدد، وتحقيق علاقة ناضجة مع الجنس الآخر، مع تحديد إيديولوجية أو فلسفة ومعنى لحياته. (أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧).

(ج) تعريف أزمة الهوية :

يصـف إريكسـون أزمة الهوية بأنها : " نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسـمة تحـدد مـا إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر، وتسـاعد الفـرد على تنظيم موارده وإعادة اكتشاف الهوية، إضافة إلى التمايز والتفرد ". (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨ ــ ب).

ويعـرفها أبو بكر مرسي بأنها : " فشل الفرد في تحديد هويته لأناه ، مع الشعور بالاغتراب وعدم الجدوى وانعدام الهدف مع عدم القـدرة على التخطيط لأهـداف مستقبلية ، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية أو الحب الناضج الذي

يتمثل في الرعاية لموضوع الحب وعدم القـدرة على اختيار المستقبل المهني، وتسـود حياتـه اللامبالاة واللامعنى " (أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧).

(د) الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية :

تناولـت عـدة دراسـات الفروق بين الجنسـين في تحقيـق الهوية، وجاءت نتائجها متباينـة . ففي دراسة قام بها ج. إ. مارشيا وآخـرون ١٩٧٠ *J. E. Marcia & al* وجدوا فروقا في تحقيق الهوية لصالح الإناث. ووجد ك. ك. واترمان وآخر ١٩٧٧ *C. K Waterman & al* أن النساء أكثر تفوقا في تحقـيق الهوية مقارنة بالرجال. (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠) وتبين مـن نتائج دراسـة ج. ر. أداما وآخـرون ١٩٨٥ *G. R. Adama & al* أنه لا توجد فـروق بين الذكور والإنـاث من شـباب الجامعة في تحقيـق الهوية (أبـو المجـد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٢). وإلى نفس النتيجة توصل د. ج. شـيبدل وآخـر ١٩٨٥ *D. G. Schiedel & al* فـي دراستهما على شباب الجامعـة مـن الجنسـين يدرسون مقررات في علم النفس (أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٢) . أما ت. إ. لوبل وآخر ١٩٨٧ *T. E. Lobel & al* فقد وجـدا فروقا لصالح الإناث في تحقيق الهوية (أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ١٩٩٢). وفـي مصر لم يجد البحيري ١٩٩٠ فروقا بين الجنسين من شباب الجامعـة في تحقيق الهوية (عبد الرقيب أحمد البحيري، ١٩٩٠) . ولم يجد جابر ١٩٩٣ فروقـا بين تلاميـذ وتلميـذات المرحلة الإعدادية بدولة قطـر فـي تحقـيق الهوية (جابر عبد الحميد وآخر، ١٩٩٣) . وإلى نفس النتيجة توصل مرسي ١٩٩٧ في دراسته على شباب الجامعـة من الجنسين في أزمة الهويـة (أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧). إن عدم الاتساق بين نتائج البحوث السابقة في الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية، ربما يعود إلى الاختلاف في

أعمـــار العينات التي أجريت عليها الدراسات ، وكذلك إلى تنوع أدوات القياس المستخدمة.

مشكلة البحث وفروضه :

بعد استعراض الباحثين للإطار النظري وخاصة نتائج الدراسات السابقة، وجـــدا أن الســـلوك العدواني وأزمة الهوية تم بحثهما مع العديد من المتغيرات السيكولوجية.

فبالنســـبة للســـلوك العدوانـــي، فقـــد تـــم بحثه مع متغيرات سيكولوجية واجتماعـــية مـــثل : الجـــنس، مصـــدر الضـــبط، والخـــوف من الاستهجان، والاستحسان الاجتماعي، والشعور بالذنب، والتأخر العقلي، والسلالة، والمكانة الاجتماعـــية الاقتصادية، وتعاطي المخدرات والكحول، والاتجاهات التعصبية، وتوكيد الذات، ونمط السلوك " أ "، وتقدير الذات.

أمـــا بالنســـبة لمتغير أزمة الهوية فقد تم بحثه مع متغيرات سيكولوجية وتربوية مثل : الجنس، أساليب المعاملة الوالدية الاكتئاب النفسي، القلق، تقدير الذات، التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي، المستوى الدراسي، ومع بعض ســـمات الشخصـــية مـــثل : الثبات الانفعالي، والمغامرة، والتوتر، والسيطرة، والاندفاعية. إلا أنه تبين للباحثيْن الحاليين مما تم الاطلاع عليه من الدراسات ما يلي :

١ – أن نـــتائج الدراسات السابقة لم تتسق في ترتيبها لأبعاد السلوك العدواني، وفي الفروق بين الجنسين من شباب الجامعة في السلوك العدواني وأزمة الهوية.

٢ – أن الباحثين لم يجدا، فيما استعرضاه من دراسات سابقة، ولو دراسة واحدة تناولت العلاقة بين السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى شباب الجامعة.

ومـن هنا جاءت ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني ومراحل النمو النفسي الاجتماعي، وللتعرف كذلك علـى العلاقـة بين أبعاد السلوك العدواني والهوية لدى شباب الجامعة. ويمكن توضيح مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

١ – ما هو ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة من الجنسين ؟

٢ – هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني ؟

٣ – هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النفسي الاجتماعي ؟

٤ – هـل توجد علاقة بين السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى شباب الجامعة من الجنسين ؟

فروض البحث :

بـناء على ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، يصيغ الباحثان الفرضيات التالية :

١ – يخـتلف ترتيـب أبعـاد السلوك العدواني عند العينات الثلاثة (الطلاب، الطالبات والعينة الكلية .

٢ – لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني .

٣ – لا توجـد فـروق بين الطـلاب والطالبـات في مراحـل النمو النفسي الاجتماعي .

٤ – لا يوجد ارتباط بين أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الجنسين من شباب الجامعة .

إجراءات الدراسة الميدانية

تكونت عينة البحث من ٢٢٠ طالبا وطالبة من كليات جامعة باتنة - الجزائر، منهم ١١٥ ذكرا، ١٠٥ أنثى. تراوحت أعمارهم بين ١٧، ٢٢ سنة، بمتوسط حسابي لعينة الذكور مقداره ٢٠,٧٤ وانحراف معياري مقداره ١,١٦. ومتوسط حسابي لعينة الإناث مقداره ٢٠,٥٧ وانحراف معياري مقداره ١,١٦.

والجدول رقم (١) يبين توزيـــع أفــراد العينة الكلية على الجنس والتخصص الدراسي :

الجنس / التخصص الدراسي	ذكـــور	إناث	المجموع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية	٣٤	٥٠	٨٤
كلية الحقوق والعلوم السياسة	١٥	١٨	٣٣
كلية الاقتصاد	١٠	٠٦	١٦
كلية العلوم	٣٥	٢٢	٥٧
كلية الهندسة	١١	٠٤	١٥
كلية العلوم الاجتماعية والإسلامية	١٠	٠٥	١٥
المجمـــــــــــوع	١١٥	١٠٥	٢٢٠

يبين الجدول رقم (١) توزيع أحجام العينات حسب الجنس والتخصص الدراسي.

(ب) أدوات البحث :

مـــن أجل تحقيق أهداف البحث، استخدم الباحثان الأداتين التاليتين لقياس المتغيرين ، وهما :

١ - استبيان السلوك العدواني :

قـــام الباحـــث الأول بـــإعداد استبيان لقياس السلوك العدواني لدى شباب الجامعة، وفقا لتصنيف أر نولد باص للسلوك العدواني إلى أربعة أبعاد، كما بينا ســابقا وهـــي : العـــدوان البدني *Physical Aggression*، العدوان اللفظي *Verbal Aggression*، الغضب *Anger*، العداوة *Hostility*. وبعد اطلاعه علـــى المـــراجع التالية (ثريا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤، حسين علي فايد، ١٩٩٦، رشاد عبد العزيز موسى (د. ت) محي الدين أحمد حسين وآخرون، ١٩٨٣، معـــتز ســـيد عبد الله، ١٩٩٨، معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥) قام بصياغة ١٠ عبارات لكل بعد (المجموع ٤٠ عبارة) ومن بينها ٢٠ عبارة من استبيان أر نولد باص. وتتم الإجابة عن بنوده ضمن ستة اختيارات تتدرج كما يلـــي : لا، نادرا، أحيانا، متوسطا، غالبا، دائما. وتصحح بنوده كلها في اتجاه واحـــد بـــتدرج الدرجـــات بأوزانها الستة من صفر إلى ٥. وتتراوح الدرجات الـــنظرية على كل بعد من صفر إلى ٥٠ والدرجة الكلية من صفر إلى ٢٠٠، وارتفاع الدرجة يعني وجود خاصية العدوان. وتم حساب الشروط السيكومترية للاستبيان كما يلي :

١ - الصـــدق : تم حساب الصدق بطريقتين :

الأولـــى : طـــريقة المقارنـــة الطرفية (الصدق التمييزي) : وهي من أســـاليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى : فبعد أن تم ترتيب التوزيع مـــن أعلـــى درجة إلى أقل درجة لعينتي الطلاب والطالبات كل على حدة ، تم اختـــيار مجموعتيـــن من طرفي التوزيع لكل جنس، تمثل إحداهما ٢٧ % من الأفـــراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، وثانيهما ٢٧ % من الذين حصلوا على أدنى الدرجات. وبالنسبة لعينة الطلاب كان حجم كل مجموعة ٣١ طالبا.

ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وحُسِبَت دلالة قيمة " ت " للفــروق بيــن المتوسطات. **الجدول رقم (٢) يبين دلالة الفروق بين متوســطات الأبعــاد الأربعــة والدرجة الكلية في السلوك العدواني لدى عينة الطلاب :**

العينـــة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٣١		المجموعة الدنيا ن = ٣١		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العدوان البدني	٣٠,٠٠	٣,١٦	١٥,٢٣	١,٧٦	٢٢,٣٨	٠,٠١
العدوان اللفظي	٣٢,٠٠	٢,١٣	١٩,٤٢	٢,١٧	٢٢,٤٦	٠,٠١
الغضب	٣٥,٣٩	١,٥٦	١٨,٥٥	٣,٥٠	٢٤,٠٦	٠,٠١
العداوة	٣١,٦٥	٣,٦٣	١٦,٤٢	١,٤٤	٢١,٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٢٠,١٩	٩,١٠	٧٦,٩٥	٦,٦٩	٢١,١٨	٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٢) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا، وهذا يشير إلـــى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

أما بالنسبة لعينة الطالبات فقد كان حجم كل مجموعة ٢٨ طالبة. **الجدول رقـــم (٣) يبين دلالة الفروق بين المتوسطات للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للسلوك العدواني لدى عينة الطالبات :**

العينـــة / أبعاد العدوان	المجموعة العليا ن = ٢٨		المجموعة الدنيا ن = ٢٨		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العدوان البدني	**١٦,٠٩	٢١,٣٢	٣,٤٢	١٠,٥٤	٠,٥٠	**١٦,٠٩
العدوان اللفظي	**٢٢,٨٤	٢٨,٦٤	٢,٨٨	١٤,٧١	١,٣٨	**٢٢,٨٤
الغضب	**٢٥,٩٧	٣٧,٤٦	٣,٣١	١٨,٥٠	١,٨٢	**٢٥,٩٧
العداوة	**٢١,٣٤	٣٠,٦١	٣,٣٤	١٥,٤٦	١,٥٤	**٢١,٣٤
الدرجة الكلية	**٢٢,١٠	١١٠,٣٢	١٠,١٣	٦٣,٤٦	٤,٢٩	**٢٢,١٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيم " ت " كلها دالة إحصائيا، وهذا يشير إلـــى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه.

الثانـــية : طريقة الاتساق الداخلي : وتتـــم بحساب معـــاملات الارتباط بيـــن درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان . وجـــاءت معاملات الارتباط لدى عيـــنة الطـــلاب (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤١٢ - ٠,٥١٧ للبنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعاده الأربعة ، وهي دالـــة كلهـــا عند ٠,٠١. أما عنـــد الطالبات (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٣١ ــ ٠,٥٤٧ للبـــنود الأربعين المكونة للاستبيان ولأبعـــاده الأربعة ، وهي دالة كلها عنـــد مستوى ٠,٠١.

ومعـــاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان .

٢ – **الثـــبـــات :** وتم حسابه بطريقة واحدة هي استخراج معامل ألفا لكرونباخ لأنـــه تعـــذر على الباحثين حســـابه بطريقة إعادة التطبيـــق . ومعامل ألفـــا يشـــير إلى الاتساق الداخلي للاستبيان ، ويربط ثباته بثبات بنوده . وكانـــت معاملات ثبات الاستبيان ككـــل لدى عينة الطلاب هو : ٠,٧٤. أمـــا الاســـتبيانات الفرعـــيـــة فكانت معامـــلات ثباتها كما يلي : ٠,٧٩ للعدوان البدني، ٠,٨٣ للعـــدوان اللفظي، ٠,٧٨ للغضب، ٠,٧٣ للعداوة. أمـــا لـــدى عيـــنة الطالبـــات فكان ثبـــات الاستبيان ككل هـــو : ٠,٦٩ وثـــبات العدوان البدني ٠,٧٦ والعـــدوان اللفظي ٠,٧٧ والغضب ٠,٧٨ والعداوة ٠,٧٥.

٢ - استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي :

أعد هذا الاستبيان في الأصل د. أ. روزنتال وآخرون عام ١٩٨١ *D. A. Rosenthal*. وترجمه إلى العربية عبد الرقيب أحمد البحيري ١٩٩٠. ويتكون الاستبيان من ٧٢ بندا موزعة بالتساوي على ستة أبعاد بالتساوي ١٢ بندا لكل بعد وهي : الثقة *Trust*، الاستقلال الذاتي *Autonomy*، المبادأة *Initiation*، المثابرة *Industry* ، الهوية *Identity* ، الألفة *Intimacy*.

قـــام معرب الاستبيان بحساب صدقه بطريقة التحكيم التي كانت نتيجتها تعديـــل بعـــض البنود، وطريقة الصدق التلازمي مع تقدير الذات، فجاءت قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٤٧٣ (دال عند ٠,٠١). أما ثباته فتم حسابه بطريقة إعـــادة التطبـــيق فكان معامل الارتباط بين التطبيقين بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع يساوي ٠,٤٥٠ (دال عند ٠,٠١).

وتتم الإجابة عن بنوده ضمن ستة اختيارات تتدرج كما يلي : لا، نادرا، أحيانا، متوسطا، غالبا، دائما. وتصحح الإجابات بتدرج الدرجات بأوزانها الستة من صفر إلى ٥ بطريقتين متعاكستين تبعا لاتجاه البند إذا كان موجبا أو سالبا. وتـــتراوح الدرجـــة النظرية لكل بعد من صفر إلى ٦٠، والدرجة النظرية من صفر إلى ٣٦٠. وارتفاع الدرجة يعني أن الفرد حقق نموا ونضجا في مراحل الـــنمو النفســـي الاجتماعي كما حددها إريكسون وكما يقيسها الاستبيان. وقام الباحثان الحاليان بحساب الشروط السيكومترية للأستبيان كما يلي :

١ - الصـــدق : وتم حسابه بطريقتين :

الأولـــى : طريقـــة المقارنـــة الطرفيـــة (الصدق التمييزي) : **الجدول رقـــم (٤) يبين دلالة الفروق بين المتوسطات للأبعاد الستة والدرجة الكلية للهوية لدى عينة الطلاب :**

العينـــة / أبعاد الهوية	المجموعة العليا ن = ٣١		المجموعة الدنيا ن = ٣١		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الثقة	٤١,٩٤	٢,٥٧	٢٧,٣٩	٢,٦٧	**٢١,٤٠
الاستقلال الذاتي	٥٢,٨٧	٢,٣٧	٣٣,٩٧	٣,٠٧	**٢٦,٦٢
المبادأة	٥١,٤٨	٢,٤٣	٣٥,٨١	٣,٣٧	**٢٠,٦٢
المثابرة	٥٠,٦٥	٢,٠٨	٣٣,٢٣	٣,٢٧	**٢٤,٥٤
الهوية	٥٠,٩٠	٢,٢٢	٣٣,٨٧	٣,٥٦	**٢٢,١٢
الألفة	٤٤,١٣	١,٨٣	٣٠,١٠	٢,٥٤	**٢٤,٦١
الدرجة الكلية	٢٨١,٥٨	٨,٨٨	٢٠٤,٢٦	١١,٠٩	**٢٩,٨٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبيـــن الجـــدول رقم (٤) أن قيم " ت " دالة كلها إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ممـــا يشـــير إلى أن الاستبيان لـــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين ، وهذا دليل على صدقه .

أمـــا بالنسبة لعينة الطالبات فقد كان حجم كل مجموعة ٢٨ طالبة. ويبين الجـــدول رقـــم (٥) دلالـــة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأبعاد الستة والدرجة الكلية للهوية :

العينـــة / أبعاد الهوية	المجموعة العليا ن = ٢٨		المجموعة الدنيا ن = ٢٨		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الثقة	٤٢,٤٦	٢,٧٤	٢٩,٢٩	١,٦٧	**٢١,٢٤
الاستقلال الذاتي	٥٠,٤٣	٢,٤٠	٣٣,٤٦	٣,٠٧	**٢٢,٦٣
المبادأة	٥١,٠٤	٣,٤١	٣٥,١٨	٢,٣٨	**١٩,٨٣
المثابرة	٥٠,٨٢	٢,٩١	٣٣,٩٣	٢,٢٩	**٢٣,٧٩
الهوية	٥١,٤٣	٢,٣٨	٣٢,٤٣	٣,٩٤	**٢١,٣٥
الألفة	٤٣,٤٣	٢,٠٥	٢٩,٥٤	١,٨٥	**٢٦,٢١
الدرجة الكلية	٢٧٣,٧١	١٠,٨٩	٢٠٨,٤٣	١٤,٥١	**١٨,٧٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبيــن الجــدول رقم (٥) أن قيم " ت " دالة كلها إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ممــا يشــير إلى أن الاستبيان لــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وهذا دليل على صدقه.

الثانية : طريقة الاتساق الداخلي : وتتم بحســاب معاملات الارتباط بين درجــة البند والدرجة الكليــة للاســتبيان . وجاءت معامــلات الارتباط لدى عينة الطلاب (ن = ٥٠) تتراوح بين ٠,٤٨٧ - ٠,٥٩٢ للبنــود ٧٢ المكونة للاستبيان ولأبعاده الســتة ، وهي دالــة كلهــا عند ٠,٠١. أما عنــد الطالبات (ن = ٥٠) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٩٣ ــ ٠,٦٠٤ للبنود ٧٢ المكونة للاستبيان ولأبعاده الستة، وهي دالة كلها عند مستوى ٠,٠١.

ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

(ج) تطبيق الاستبيانين :

تم تطبيق الاستبيانين في حصص التطبيق والأعمال الموجهة، أين تراوح عــدد الطلبة في كل جلسة بين : ٠٨ إلى ٣٢ طالبا. وتراوحت مدة الإجابة عن الاســتبيانين فــي جلسة واحدة بين : ٢٠ إلى ٣٥ دقيقة. وتم ذلك في شهور : نوفمبر أكتوبر وديسمبر ٢٠٠٢.

(د) الأساليب الإحصائية :

مــن أجــل تحليل نتائج البحث وفقا لأهدافه وفروضه، استعمل الباحثان الأساليب الإحصائية التالية :

١ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢ - اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات. (زكريا الشربيني، ١٩٩٥)

٣ - معامل الارتباط من الدرجات الخام لكارل بيرسون. (فؤاد السيد، ١٩٧٩)

عرض نتائج الدراسة :

الفرضـــية الأولـــى : يختلف ترتيب أبعاد السلوك العدواني عند العينات الثلاثة (الطلاب ، الطالبات والعينة الكلية) .

يبين الجدول رقم (٦) ترتيب أبعاد العدوان لدى عينة الطلاب :

أبعاد العدوان	م	ع	الترتيب
الغضب	٢٦,٣٩	٦,٨٥	الأول
العدوان اللفظي	٢٥,٦٨	٥,١٨	الثاني
العداوة	٢٣,٦٠	٦,٣٢	الثالث
العدوان البدني	٢١,٧٥	٦,٣٦	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٦) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطلاب جاء كما يلي : الغضب، العدوان اللفظي، العداوة، العدوان البدني.

يبين الجدول رقم (٧) ترتيب أبعاد العدوان لدى عينة الطالبات :

أبعاد العدوان	م	ع	الترتيب
الغضب	٢٧,٢٢	٧,٥٨	الأول
العداوة	٢٢,٣١	٦,٤٣	الثاني
العدوان اللفظي	٢١,٥٠	٥,٦٧	الثالث
العدوان البدني	١٤,٩٥	٤,٨٤	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٧) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطالبات جاء كما يلي : الغضب، العداوة، العدوان اللفظي، العدوان البدني.

يبين الجدول رقم (٨) ترتيب أبعاد العدوان لدى العينة الكلية.

أبعاد العدوان	م	ع	الترتيب
الغضب	٢٦,٧٩	٧,٢١	الأول
العدوان اللفظي	٢٣,٦٩	٥,٥١	الثاني
العداوة	٢٣,٠٠	٦,٣٥	الثالث
العدوان البدني	١٨,٥٠	٦,٦٤	الرابع

يتبين من الجدول رقم (٨) أن ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الطالبات جاء كما يلي: الغضب، العدوان اللفظي العداوة، العدوان البدني.

الفرضـية الثانـية : لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في السلوك العدواني.

يبين الجدول رقم (٩) دلالة قيمة " ت " للفروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية :

العينة / أبعاد العدوان	الطلاب ن = ١١٥		الطالبات ن = ١٠٥		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
العدوان البدني	٢١,٧٥	٦,٣٦	١٤,٩٥	٤,٨٤	**٨,٨٣
العدوان اللفظي	٢٥,٦٨	٥,١٨	٢١,٥٠	٥,٦٧	**٥,٧٣
الغضب	٢٦,٣٩	٦,٨٥	٢٧,٢٢	٧,٥٨	٠,٨٦
العداوة	٢٣,٦٠	٦,٣٢	٢٢,٣١	٦,٤٣	١,٥٠
الدرجة الكلية	٩٧,٥٠	١٦,٤٦	٨٦ ٠	١٩,٣٤	**٤,٦٩

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد السلوك العدواني دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدني والعدوان اللفظي وفي الدرجة الكلية لصالح الذكور، وغير دالة في الغضب والعداوة.

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي.

يبين الجدول رقم (١٠) قيمة " ت " لدلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية :

العينة / أبعاد العدوان	الطلاب ن = ١١٥		الطالبات ن = ١٠٥		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الثقة	٣٤,٩٨	٦,٠٣	٣٥,٧٥	٥,٣٢	١
الاستقلال الذاتي	٤٣,٩٨	٧,٦٤	٤٢,٦٥	٦,٩٦	١,٣٦
المبادأة	٤٣,٩٠	٦,٥٣	٤٣,٢٢	٦,٥٦	٠,٧٨
المثابرة	٤٢,٢٥	٧,٢٨	٤١,٩١	٦,٧٨	٠,٣٦
الهوية	٤٢,٤٨	٦,٩٦	٤٢,١٠	٧,٧٢	٠,٣٨
الألفة	٣٧,٢٧	٥,٧٢	٣٦,٨١	٥,٦٣	٠,٦٠
الدرجة الكلية	٢٤٣,٩٩	٣٠,٨٣	٢٤٢,٤٤	٢٧,٠٥	٠,٣٩

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا.

الفرضية الرابعة : لا يوجد ارتباط بين أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الجنسين من شباب الجامعة .

(أ) عينة الطـــــلاب :

يبين الجدول رقم (١١) معاملات الارتباط بين أنماط السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى عينة الطلاب :

متغيرات الدراسة	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة	الدرجة الكلية
متغير الهوية	٠,٠٦٥	٠,١٢٨	٠,٢٨٣**	٠,١٥٥	٠,١,٦٩

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١١) أن معامل الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كان بين متغير الهوية والغضب وفي الاتجاه السلبي. أما معاملات الارتباط الأخرى فجاءت غير دالة إحصائيا لدى عينة الطلاب .

(ب) عينة الطالبات :

يتبيــن مــن الجــدول رقم (١٢) معاملات الارتباط بين أبعاد السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى عينة الطالبات :

متغيرات الدراسة	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة	الدرجة الكلية
متغير الهوية	٠,١٨٩	٠,٢٠٨*	٠,٤٠١**	٠,٤٤٥**	٠,٤١٥**

** دالة عند مستوى ٠,٠١.	* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتبيــن من الجدول رقم (١٢) أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كانت بين متغير الهويــة والغضب والعــداوة والدرجة الكلية في الاتجــاه السلبي. ودالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متغير الهويــة والعدوان اللفظي فــي الاتجــاه الســـلبي كذلك . وغير دالــة إحصائيــا بين متغــير الهوية والعدوان البدني .

(ج) العينة الكلية :

يتبيـــن مـــن الجـــدول رقم (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد السلوك العدواني ومتغير الهوية لدى العينة الكلية :

متغيرات الدراسة	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة	الدرجة الكلية
متغير الهوية	- ٠,٠١٧	- ٠,١٢٦	- ٠,٣٢٤ **	- ٠,٢٩٠ **	- ٠,٢٥٢ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ كانت بين متغير الهوية والغضب والعداوة والدرجة الكلية في الاتجاه السلبي. أما معاملات الارتباط بين متغير الهوية وكل من العدوان البدني والعدوان اللفظي فجاءت غير دالة.

مناقشة نتائج الدراسة

- الفرضية الأولى :

تبيـــن مـــن الجداول أرقام (٠٦، ٠٧، ٠٨) أن هناك اختلافا بسيطا في ترتيـــب أبعاد السلوك العدواني الأربعة لدى العينات الثلاث ، فجاءت على نفس الترتيـــب لـــدى الطـــلاب والعينة الكلية : الغضب ، العدوان اللفظي ، العداوة، العدوان البدني . أما لدى الطالبات فكان ترتيبها كما يلي : الغضب ، العداوة ، العدوان اللفظي ، العدوان البدني .

نلاحـــظ أن الغضب جاء في الرتبة الأولى لدى العينات الثلاث، وهذا في الحقـــيقة لـــيس غريبا ، فالغضب من الانفعالات الأولية والعالمية ، شأنه شأن الخـــوف والحزن والفرح، فلا يوجد إنسان في أي عمر وفي أي جنس وفي أي

ثقافـــة إلا وتعرض لخبرة الغضب. فالغضب هو المكون الوجداني المركب من حـــالات الســـخط والإحباط والكراهية. فحين يفشل الفرد في تحقيق هدفه ينتابه الغضب فيسخط على النتيجة التي آل إليها، ويشعر بالإحباط والخيبة، كما يشعر بالكراهية تجاه مصدر الفشل، قد يكون شخصا أو ظرفا بيئيا. وطلاب الجامعة مـــن الجنســـين يتعرضون كثيرا لخبرات الإحباط والفشل في حياتهم الجامعية اليومـــية، ســـواء فيما يتعلق بصعوبات الدراسة أو بمشكلات الإطعام والإيواء والـــنقل. فالشـــباب الجامعـــي يشعر يوميا بالحرمان وغياب العدالة في تحقيق الإشباعات، والتهديد وامتهان الذات وفقدان الاعتبار، وكل ذلك من شأنه أن يثير مشاعر الغضب والسخط. ويمكن أن نلاحظ ذلك في احتجاجاتهم المستمرة على الأوضاع البيداغوجية والاجتماعية التي يعيشون فيها حياتهم الجامعية. والغضب يعتـــبر من ناحية انفعال غير سوي ومن ناحية أخرى قد يكون ضروريا عندما يـــتحول إلـــى دافـــع ينشّط الفرد فيتحرك نحو إزالة أسباب الحرمان والإحباط والسيطرة عليها.

والغضب من ناحية أخرى مكون أساسي للعدوان والعداء، ودافع أساسي لهمـــا. ولـــذا جـــاء العدوان اللفظي في الرتبة الثانية لدى عينة الطلاب والعينة الكلـــية. فعـــند الغضب يعبر الفرد عن ذلك بالسب والسخرية والتهكم والوشاية وممارســـة الجدل في الكلام وإبداء المعارضة في الرأي. أما لدى الطالبات فقد جـــاء العداء في الرتبة الثانية وهذا من طبيعة الأنثى فإنها تكتم غضبها وتحوله إلى غيظ وعداء وكراهية وتذمر داخلي وغيرة، وقد تعبر قليلا عن ذلك بالألفاظ ولا تعـــتدي بدنـــيا إلا نـــادرا، ولهذا جاء العدوان اللفظي في الرتبة الثالثة ثم العـــدوان البدني في الرتبة الرابعة. وقد تعارضت نتائج هذه الدراسة في ترتيب أبعاد السلوك العدواني مع نتائج الدراستين اللتين أجريتا في مصر (حسين علي

فـــايد، ١٩٩٦) وفي السعودية (معتز سيد عبد الله وآخر، ١٩٩٥) مما يشير إلـــى أن التعبير عن العدوان يتأثر بأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تعرض له الفرد وبالأطر الثقافية التي يعيش فيها .

- **الفرضية الثانية :**

يتبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق بين الجنسين (الطلاب والطالبات) كانت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في العدوان البدني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية لصالح الذكور، حيث حصل الذكور على متوسطات مرتفعة عن متوسطات الإناث في هذه الأبعاد، وغير دالة في بعدي الغضب والعداوة. ترجع هذه الفروق التي جاءت لصالح الذكور إلى طبيعة التكوين العضلي والبيولوجي (كالهرمونات) للذكور، وإلى جرأتهم وقدراتهم على الاعتداء سواء بالمبادأة أو في الدفاع عن أنفسهم. والتنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على العدوان الظاهري سواء بدنيا أو لفظيا، بينما تشجب تعبير الإناث عن عدوانيتهن. وقد ذهب في هذا الاتجاه كثير من الباحثين أمثال ت. تيجر ١٩٨٠ *T. Tiger* الذي وجد أن السلوك العدواني يختلف باختلاف الجنس، وأن هناك أسبابا بيولوجية وبيئية تجعل الذكور أكثر عدوانية من الإناث (حسين علي فايد، ١٩٩٦). كما أن الذكور يؤدون أدوارا اجتماعية صعبة تتطلب منهم القوة والجرأة والمغامرة والسيطرة أكثر من الإناث، والتنشئة الاجتماعية تُنَمِّطُ الذكور على هذه الأدوار الاجتماعية الصعبة. وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أجريت في مجتمعات عربية وغربية. مثل نتائج دراسة ادموند ١٩٧٧ ونتائج دراسة جمال شحاتة ١٩٩٠ (انظر، حسين علي فايد، ١٩٩٦) اللتين بينتا اتسام الذكور بالعدوان البدني مقارنة بالإناث. ونتائج دراسة باراساد ١٩٨٠ ونتائج دراسة إنفانت ١٩٨٤ اللتين أسفرتا عن اتسام الذكور بالعدوان اللفظي مقارنة بالإناث.

ونتائج دراسة سادوفسكي وآخر التي بينت اتسام الذكور بالعدوان العام مقارنة بالإناث .

أما في بعدي الغضب والعداوة فلم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين فيهما، مما يعني أن الجنسين متساويان في متغيري الغضب والعداوة، فقد احتل متغير الغضب الرتبة الأولى عند الجنسين وعند العينة الكلية، واحتلت العداوة الرتبة الثانية عند الإناث، والرتبة الثالثة عند الذكور والعينة الكلية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون الذكور والإناث يوجدون في عمر الشباب، ويعيشون نفس الظروف في الحياة الجامعية ونفس الظروف الاجتماعية كذلك، مما يجعلهم يتعرضون لنفس الضغوط ونفس المشكلات البيداغوجية والاجتماعية، مما من شأنه أن يثير لديهم مشاعر الغضب والعداوة بنفس الدرجة. والعدائية كمكون معرفي للسلوكي العدواني، تتشكل من إدراك الشباب الجامعي من الجنسين لمظاهر الظلم والحرمان وامتهان الذات، فيتولد لديه الحقد والكراهية. وقد اتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (ثريا عبد الرؤوف جبريل، ١٩٩٤) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العدائية.

- الفرضية الثالثة :

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن الفروق بين الجنسين (الطلاب والطالبات) في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا حسب تقسيم إريكسون. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه إريكسون في نظريته في انعدام الفروق بين الجنسين في النمط العام للنمو النفسي الاجتماعي .

وتـــتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في أزمات النمو النفسي الاجتماعي كما حددها إريكسون في نظريته. مــنها دراسة فرانز وآخر ١٩٨٥ *C. E. Franz & al* ودراسة ج. ر. أداما وآخـــرون ١٩٨٥ ودراســـة د. ج. شييدل وآخر ١٩٨٥ ودراسة دومينو وآخر ١٩٨٩ *G. Domino & al* ودراســـة عـــبد الرقيـــب أحمد البحيري ١٩٩٠. ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣. ودراسة أبو بكر محمد مرسي، ١٩٩٧.

إلا أن نـــتائج دراسات أخرى وجدت فروقا بين الجنسين، مثل دراسة ج. إ. مارشـــيا وآخـــرون ١٩٧٠ التي وجدوا فيها فروقا في تحقيق الهوية لصالح الإناث. ودراسة ماكلين ١٩٧٥ *E. W. Mc Clain* التي وجدت فروقا لصالح الذكـــور فـــي الاســـتقلال الذاتي والشعور بالإنجاز والكفاءة. ودراسة ك. ك. واتـــرمان وآخر ١٩٧٧ التي وجدت النساء أكثر تفوقا في تحقيق الهوية مقارنة بالـــرجال. ودراسة روزنتال وآخرين ١٩٨١ *D. R. Rosenthal & al* التي وجـــدت فروقا لصالح الذكور في الاستقلال الذاتي والمبادأة. ودراسة أوتشسي وآخر ١٩٨٦ *R. Ochse & al* التي وجدت فروقا بين الجنسين في الاستقلال الذاتي والمبادأة والشعور بالإنجاز لصالح الذكور. أما ت. إ. لوبل وآخر ١٩٨٧ فقـــد وجـــدا فـــروقا لصالح الإناث في تحقيق الهوية. ودراسة محمد السيد عبد الرحمـــن ١٩٩٨ ـــ ب التـــي وجـــدت فروقا لصالح الذكور في إنجاز الهوية الإيديولوجية، ولصالح الإناث في تعليق الهوية.

وفـــي خضم هذا التناقض في نتائج الدراسات يشير فرانز وآخر ١٩٨٥ *C. E. Franz & al* إلـــى أن نـــتائج الدراسات حول الفروق الجنسية في هذه المتغـــيرات كانـــت معقدة وغير متسقة. وأن إريكسون ينظر أحيانا إلى الجنس

علـــى أنـــه مهـــم جـــدا وأحيانا أخرى يرى أنه ليس مهما من حيث تأثيره في الشخصية. ويشير هذان الباحثان أيضا إلى أنه طبقا لنظريتي فرويد وإريكسون، لا ينبغي أن تكون هناك فروق جنسية من الناحية النفسية والاجتماعية. (جابر عبد الحميد جابر وآخر، ١٩٩٣).

ويـــرى الباحـــثان الحاليان أن تساوي الفرص للجنسين للالتحاق بالتعليم الجامعـــي والحصـــول على نفس المعارف والخبرات العلمية، والحصول كذلك علـــى نفـــس الشهادات، وإمكان الالتحاق كذلك بنفس الوظائف، كل ذلك جعل الجنســـان يســـيران فـــي نفس خط النمو والنضج النفسي والاجتماعي ويحققان الهوية بنفس الدرجة.

والحقـــيقة أن مرحلة التعليم الجامعي، تعتبر مرحلة تحول هامة في حياة الشـــباب مـــن الجنســـين، حيث تمثل سنوات الدراسة الجامعية فترة نمو نفسي اجتماعـــي هامـــة، يسهم المناخ الجامعي السائد فيها بدور هام في نمو الهوية. فالجامعة مؤسسة علمية متطورة، وهي مصدر المعرفة والثقافة والخبرة العلمية، ويحصـــل طلابهـــا عند تخرجهم على الشهادة التي تؤمن لهم المستقبل. كما أن الجامعـــة بمـــا يسودها من علاقات وتنظيمات طلابية، تربط الطالب بمجتمعه، وتشـــعره بالجو الديمقراطي بما تتيحه من فرص للاختيار وحرية الرأي، وهي بدايـــة لمعـــترك الحـــياة والمجتمع. ومن ناحية أخرى فإن في الجامعة فرصا للـــتعارف وتكويـــن الصـــداقات والعلاقات الاجتماعية بأنماطها المختلفة، وبما يســـودها مـــن نظام ونشاط فني وثقافي ورياضي تساعد الطالب على الإبداع وتنمية مواهبه وهواياته وتحمل المسؤولية والاستقلال بالشخصية.

فالمـــناخ الجامعـــي يســـاعد الشباب من الجنسين على الإحساس بالهوية والالـــتزام بمهـــام محـــددة منتقاة من بدائل عديدة ويجعل الشاب والفتاة يحققان

ولاءهما لوضعهما الجديد كشخصين في مجالاته الأساسية النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويجدان أملا في مستقبل يرنوان إليه، وهذا من شأنه أن يحق الهوية التي يسعيان إليها. (هنري ماير، ١٩٨١).

- الفرضية الرابعة :

يتبين من الجدول رقم (١١) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة الطـــلاب، أن معـــامل الارتباط الدال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السـلبي، كان بين الهوية والغضب. أما معاملات الارتباط بين الهوية والعدوان البدنـــي والعدوان اللفظي والعداوة والدرجة الكلية، فجاءت غير دالة إحصائيا. ويتبيـــن مـــن الجدول رقم (١٢) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة الطالبات، أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السلبي، كانت بين الهوية وكل من الغضب والعداوة والدرجة الكلية، ودالة عند مســتوى ٠,٠٥ وفي الاتجاه السلبي كذلك بين الهوية والعدوان اللفظي، وغير دالة إحصائيا بين الهوية والعدوان البدني.

ويتبيـــن من الجدول رقم (١٣) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى العيـــنة الكلـــية، أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وفي الاتجاه السلبي، كانت بين الهوية وكل من الغضب والعداوة والدرجة الكلية. أما معاملات الارتباط بين الهوية وكل من العدوان البدني والعدوان اللفظي فجاءت غير دالة إحصائيا لدى العينة الكلية.

بالنسبة لمعاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين الهوية والغضب لدى عينة الطـــلاب، وبيـــن الهويـــة وكل من الغضب والعداوة والدرجة الكلية لدى عينة الطالبات والعينة الكلية، وكلها في الاتجاه السلبي. تعني أنه عندما يرتفع انفعال الغضـــب والعداوة عند الشباب الجامعي من الجنسين، ينخفض الشعور بتحقيق

الهوية. وترتبط مشاعر الغضب والعداوة بشعور الفرد بالإحباط والحرمان من إشباع حاجاته. فالطالب الجامعي يضع لنفسه أهدافا يسعى لتحقيقها، تتعلق بأدائه الأكاديمي وبمطالبه المعيشية، وبطموحاته، وبعلاقاته الاجتماعية المتنوعة، واتجاهه نحو دوره الجنسي واكتمال علاقاته بالجنس الآخر وبالتالي دوره ومكانته في الجامعة، ودوره ومكانته بعد الجامعة، فمن هو ؟ ومن سيكون ؟ وما هي تطلعاته في المستقبل ؟ فإذا شعر بالإحباط والفشل من تحقيق هذه الأهداف والمطالب، ارتفع لديه انفعال الغضب والعداوة ضد الظروف التي يعتقد أنها السبب فيما حدث له، ورافق ذلك إحساسه بتشتت هويته، وبعدم وضوح دوره. وعندما ترتفع مشاعر الغضب، تؤثر سلبا على نشاط الذهن، فيصبح الفرد عاجزا عن التفكير، وحتى عن إدراك ما يحدث في الموقف المحيط به وفهمه، فيعجز عن التصرف الصحيح. ويعني انخفاض الشعور بالهوية، إحساس الفرد بالفشل والحيرة وعدم الجدوى واللا معنى والاغتراب. فالشاب الجامعي يسأل عن السياق الذي ينبغي أن يوجد فيه. وتتأثر الهوية في تحقيقها بإدراك الفرد لمكانته في المجتمع. فالشاب الذي يدرك أن مكانته في المجتمع توجد في الدرجة الثانية، من الصعب عليه أن يكتسب شعورا قويا بهويته.

والشباب قابل للتعرض للأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والاقتصادية التي تضر بهويتهم. ولعل اضطرابات الشباب في الجامعات دليل على إحساسهم بفقدان هويتهم ومحاولة استرجاعها.

وإخفاق الشباب في تنمية هوية شخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة والظروف الاجتماعية الحاضرة ، أدى إلى ما أسماه إريكسون " أزمة الهوية " . إن أزمة الهوية ، أو تميع الدور ، كثيرا ما يتميز بعجز عن اختيار تخصص تعليمي معين أو مواصلة التعليم ، أو اختيار مهنة أو الاستقرار فيها .

والشـباب الفاقد للشعور بالهوية، يخبرون شعورا عميقاً بالتفاهة، وبغياب التقدير الشخصـي، وغـياب أهداف واضحة لحياتهم. إنهم يشعرون بالعجز واللاجـدوى. وربمـا يتحدثون أحيانا عن هوية سلبية ومضادة للهوية التي تم إنشاؤهم عليها في طفولتهم، أو يفصلونها عن بيئاتهم، وربما تكون هذه المشاعر السلبية وراء بعض الانحرافات والمشكلات السلوكية.

أمـا بالنسبة لمعاملات الارتباط غير الدالة إحصائيا بين الهوية وكل من العـدوان البدني والعدوان اللفظي، فتعني أن شباب الجامعة من الجنسين عندما يـنخفض تحقـيق هويته، لا يرتبط ذلك لديه بإظهار عدوانه بدنيا أو لفظيا، بل يكـتم غـيظه ويعـبر عن تشتت دوره في الحياة وتميُّعِه باستجابات الغضب والسـخط والعداء. وهي استجابات داخلية تتفاعل داخليا مع الشعور بانخفاض مسـتوى معرفة الشباب الجامعي لدوره في الحياة الحاضرة والمستقبلة، ومدى تحقيقه لأهدافه .

فالشباب وتماشيا مع طبيعته الاندفاعية، قد يطلب تحقيقا فوريا لأهدافه، أو يشـعر بالفشـل. والفشـل يصـاحبه الشعور بانخفاض الثقة بالنفس، وبالبلادة الانفعالية، وتوقع سلبي للإنجاز في المستقبل.

فالشـباب الجامعـي يقـوم بتقييم حاجاته وقدراته طبقا لما يتيحه السياق الاجتماعـي، هل يتم إشـباع هذه الحاجات والمطالب ؟ هل تتاح لـه الفرصة لإظهـار قدراتـه ، أم لا ؟ وكيف ذلك ؟ فتبعـا لذلك تتشكل الهوية الخاصة بالفـرد. فتحقيق الهويـة ، يتحدد من خلال اكتشاف الفرد لدوره والالتزام به. وإذا لـم يـتحقق ذلـك تتشتت الهوية ويتميَّع الـدور ، وتغزو الشاب مشاعر الغضب والعداء .

المراجـــــــع

١ - أبــو المجــد ابراهــيم الشــوربجي (١٩٩٢) : هوية الأنا لدى طلبة التعليم الابتدائــي / الأساسي بكليات التربية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٩ ، ٩٥ – ١٢٨ .

٢ - أبــو بكر محمد مرسي (١٩٩٧) : أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعــي ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ٣ (٧) ٣٢٣ – ٣٥٢ .

٣ - أبــو بكر محمد مرسي (١٩٩٨) : استبيان هوية الأنا للشباب ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

٤ - أمــيرة طـــه بخــش (١٩٩٨) : فاعلــية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدوانــي لــدى الأطفــال المتخلفيــن عقليا القابلين للتعلم ، العلوم الــتربوية يصــدرها معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ١١، ١٥٧ – ١٩٧.

٥ - بشــير معمــرية (١٩٩٥) : نظــرية التعلم الاجتماعي لروتر ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة باتنة ، الجزائر ، ٤ ، ١٨٥ – ٢١٩.

٦ - ثــريا عبد الرؤوف جبريل (١٩٩٤) : العدوان لدى طلبة الجامعة وأثر بعض أســاليب العلاج الجشطلتي في التخفيف من حدته ، المؤتمر الدولي الأول للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ٢ ، ٦١٥ – ٦٥٦ .

٧ - جابــر عــبد الحمــيد جابـــر (١٩٩٠) : نظــريــات الشخصية : البنـــاء، الديناميــيات ، الــنمو، طرق البحث التقويم ، دار النهضة العربية ، القاهــرة .

٨ - جابر عبد الحميد جابر وآخر (١٩٩٣) : العلاقة بين أزمات النمو النفسي الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطريين ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٣، ١٠٩ - ١٣٩ .

٩ - حسن مصطفى عبد المعطي (١٩٩٣) : دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي ، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٥ ، ٠٦ - ٣٧.

١٠ - حسين علي فايد (١٩٩٦) : أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة "دراسة مقارنة " ، المؤتمر الثالث للإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، ١ ، ١٣٥ - ١٨٢.

١١ - رشاد علي موسى (د . ت) : الفروق بين الجنسين في العدوان ، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٢ - زكريا الشربيني (١٩٩٥) : الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣ - سامي عبد القوي علي (١٩٩٥) : علم النفس الفيزيولوجي ، الطبعة الثالثة مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة

١٤ - سعد المغربي (١٩٨٧) : سيكولوجية العدوان والعنف ، علم النفس مجلة البحوث والدراسات النفسية الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١ ، ٢٥ - ٣٦ .

١٥ - سعيد بن عبد الله دبيس (١٩٩٧) : أبعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والإقامة ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٣ (٧) ٣٥٣ - ٣٨٥ .

١٦ - سناء محمد سليمان وآخر (١٩٨٩) : ظاهرة العنف لدى بعض شرائح من المجتمع المصري " دراسة استطلاعية " ، الكتاب السنوي في علم النفس ، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٦ ، ٦٧ - ٨٥ .

١٧ - عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٥) : هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة " دراسة في ضوء نظرية إريكسون " ، مجلة التربية بالزقازيق ، ١٢ ، ١٦٥ - ٢١١ .

١٨ - عزت سيد اسماعيل (١٩٨٨) : **سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، الطبعة الأولى ، منشورات ذات السلاسل الكويت .**

١٩ - فـؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربي .

٢٠ - فـؤاد البهـي السـيد (١٩٧٨) : الجـداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، دار الفكر العربي .

٢١ - كالفين هول وآخر (١٩٦٩) : نظريات الشخصية. ترجمة : فرج أحمد فرج وآخـرون ، مـراجعة : لويـس كامل مليكة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٢ - كوثـر ابراهـيم رزق (١٩٩٢) : فـي ديناميات الاعتداء على المدرسين : دراسة اكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية ، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧ - ٢٣٠.

٢٣ - محـي الدين أحمد حسين وآخرون (١٩٨٣) : السلوك العدواني ومظاهره لـدى الفتـيات الجامعـيات : دراسـة عامليـة في : بحـوث في السـلوك والشخصية ، تحرير : أحمد عبد الخالق ، دار المعارف ، القاهرة ، ٣، ٩٧ - ١٢٨ .

٢٤ – محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ ـ أ) : نظريات في الشخصية ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

٢٥ – محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨ ـ ب) : سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، دراسات في الصحة النفسية الجزء الثاني دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢ ، ٣٨٩ – ٤٧٠ .

٢٦ – محمد جميل منصور (١٩٨١) : قراءات في مشكلات الطفولة ، الطبعة الأولى ، تهامة .

٢٧ – محمد حسن غانم (١٩٩٨) : رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف " دراسة سيكولوجية " ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٤٥ ، ٨٠ – ٩٠.

٢٨ – محمد خضر عبد المختار (١٩٩٨) : الاغتراب والتطرف نحو العنف "دراسة نفسية " ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.

٢٩ – محمد عاطف عطيفي (١٩٩٢) : دراسة تجريبية لأثر مشاهدة برامج العنف التلفزيونية على استثارة السلوك العدواني لدى أطفال مدرسة الحضانة بدولة قطر ، مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٢٥، ٣١– ٦١.

٣٠ – معتز سيد عبد الله (١٩٩٨) : علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٤٧ ، ٦٤ – ٨٧ .

٣١ – معتز سيد عبد الله وآخر (١٩٩٥) : أبعاد السلوك العدواني " دراسة عاملية مقارنة " ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، ٣ (٥) ٥٢١ – ٥٨٠ .

٣٢ - ميشيل أرجايل (١٩٧٨) : علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية ، ترجمة: عبد الستار ابراهيم ، الطبعة الثانية ، دار القلم ، الكويت .

٣٣ - ناصر علي السيد (١٩٩٧) : دور الجماعات العلاجية في مواجهة السلوك العدواني عند الطلاب ، مجلة التربية تصدر عن مركز البحوث التربوية والمنهج بوزارة التربية ، دولة الكويت ، ٢٢، ٥٥ – ٧١ .

٣٤ - نبيل عبد الفتاح حافظ وآخر (١٩٩٣) : الإحباط والعدوان ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٦ ، ٧٥ – ٨٤ .

٣٥ - هنري ماير (١٩٨١) : نظريات في نمو الطفل ، ترجمة : هدى محمد قناوي ، مكتبة الأنجلو المصرية .

الفصل السادس

استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنينه على عينات من البيئة الجزائرية

- المقدمة.
- هدف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- الخلفية النظرية للاستبيان.
  - تعريف الانتحار.
  - العلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب.
- وصف الاستبيان وخطوات إعداده.
- عينة التقنين.
- مجالات استخدام الاستبيان.
- استبيان في الشخصية.

الفصل السادس

استبيان لقياس احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنينه على عينات من البيئة الجزائرية

- مقدمـة :

يعد الانتحار من بين الأسباب العديدة للموت . ومحاولة الإنسـان قتل نفسه أو قتلها فعلا، ليست ظاهرة خاصة بالأزمنة المعاصرة فقـط ، بل ربما من المحتمل أن تكون قديمة قدم الموت الطبيعي نفسـه . ولقد ذكر العلماء أسبابا عديدة للموت تصل إلى حوالي مائـة وأربعين سببا تم تصنيفها في أربع فئات تشير إليها الحروف اللاتينية الأربعة في الكلمة المركبة التالية : *NASH* أي : الموت الطبيعي *Naturel* والموت بسبب حادث *Accidental* والموت بسبب الانتحار *Suicide* والموت بسبب القتل *Homocide*. (عبد الرقيب البحيري : ١٣٥) .

ورغم أن السلوك الانتحاري قديم قدم الإنسانية، إلا أن البحث فيه علميا حديث العهد. وربما يعود ذلك إلى حساسية موضوع الانتحار اجتماعيا ودينيا، وما يصحبه من مشاعر وانفعالات مدمرة للأسرة والمجتمع، وكذلك لعدم انتشاره كظاهرة سلوكية جديرة بالدراسة، مما جعل الباحثين لا يولون اهتماما لدراسته لزمن طويل .

إلا أنه تبعا لخاصية التغير اللازمة للمجتمعات البشرية، وما يتبع ذلك من تطـور تكنولوجـي واقتصادي، ودخول الأفراد في الصراع والتنافس من أجل إشباع الحاجات الأساسية والاستحواذ على الإشباعات المادية والسيطرة عليها، فـزادت الحياة تعقيدا، مما أفقد العلاقات الاجتماعية التواد والتعاون والتضامن،

وحلت محلها العلاقات النفعية والمادية، فشعر الأفراد بالعزلـــة والوحدة وخيبة الأمـــل، والإحباط أمام عجزهم عن ملاحقة خصائص التغـــير ، مما أشعرهم بالاكتـــئاب والـــيأس ، فنما لديهم الشعور العدائي تجاه الـــذات وتجاه الآخرين والمجـــتمع ككل ، فظهر الســـلوك الانتحاري وانتشر في المجتمعات كلهـــا . فدفـــع بذلـــك العلمـــاء لدراسة ظاهـــرة الانتحار كل حسب تخصصه؛ الأطباء وعلمـــاء الـــنفس وعلماء الاجتماع وغيرهم، فاتجه البعض إلى معرفة أسباب الانـــتحار، والـــبعض اتجه إلى اكتشاف المنتحرين ، أي التنبؤ بخطر ارتكاب جريمة الانتحار .

وهنا يظهر دور القياس النفسي واستخدام الاختبارات والاستبيانات النفسية فـــي هـــذا الصدد . وهناك توجهان للدراسات السيكولوجية في مجال الانتحار. فـــالأول يهـــتم بدراســـة الأشخاص الذين حاولوا الانتحار وفشلوا ، ويستخدم الباحثون مع هؤلاء الاختبارات والاستبيانات النفسية الملائمة لأهداف بحوثهم، مـــن أجل التعرف على الدوافع التي تكمن وراء عملية الانتحار ، والمتغيرات النفســـية المرتبطة به . أما الثاني فيهتم بالتنبؤ بالأفراد الذين يحتمل أن يقْدموا على جريمة الانتحار ، ويكونون عادة من الأشخاص الذين لم يقدموا على هذه العملـــية . والهدف من هذه البحوث هو اكتشاف الأفراد الانتحاريين ، والوقاية من ارتكابهم لجريمة الانتحار .

والدراســـة الحالـــية تنتمـــي إلى النوع الثاني من الدراسات. أي تصميم اســـتبيان لقـــياس احتمال الانتحار لدى الراشدين من الذين لم يحدث في تاريخ حياتهم إقدامهم على الانتحار .

هدف الدراسة :

تهـدف هـذه الدراسـة إلى تصميم استبيان يقيس احتمالْ الانتحار لدى الراشـدين مـن طـلاب الجامعـة ومن أكبر منهم في العمر لتوفير أداة قياس موضوعية لهذا المتغير مقننة على البيئة الجزائرية .

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من هدفها المعلن عنه في الفقرة السابقة، كما تبدو أهميتها من الحاجة الملحة إلى تصميم استبيانات لقياس الخصائص النفسية وتقنيـنها علـى البيئة الجزائرية. فالباحثون في علم النفس في الجزائر يجدون صـعوبات فـي هـذا المجال ، بسبب ندرة هـذا النوع من الاستبيانات ، مما جعلهـم يلجؤون إلى استخدام استبيانات تـم تقنينها في الأصل على مجتمعات أخـرى ، مما يتطلب إعادة تقنينها من جديد، وهذا لا يقوم به كل الباحثين ، أو يقومون به بصورة تفتقر إلى توفر الشروط السيكومترية . وهـذا من شأنه أن يجعـل نتائج بحوثهم لا تعبر بصدق على خصوصيات عينات بحوثـهم . لذا رأى الباحـث الحالـي ضرورة تصميم استبيان احتمال الانتحار لدى الراشدين وتقنيـنه علـى عينات من البيئة الجزائرية خدمة للباحثين والبحث النفسي في وطننا الحبيب .

الخلفية النظرية للاستبيان

تعريف الانتحار :

تم تعريف الانتحار من وجهات نظر متعددة؛ فقد اتجه بعض الباحثين إلى وضع تعريف للانتحار من خلال تأكيدهم على عنصر المعرفة وإدراك النتيجة الناشـئة مـن فعـل يؤدي إلى الموت. وفي هذا الاتجاه عرف عالم الاجتماع

الفرنســـي إمـــيل دوركـــايم *E. Durkheim* عام ١٨٩٧ الانتحار بأنه : " كل حـــالات المـــوت التي تنتج بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن فعل إيجابي أو سلبي يقوم به الفرد بنفسه وهو يعرف أن هذا الفعل يصل به إلى الموت " (عبد الحكيم العفيفي : ٩٠) .

وقد اقتصر بعض الباحثين على المعنى اللغوي في تعريفهم للانتحار بأنه: " كل فعل أو أفعال يقوم بها صاحبها لقتل نفسه بنفسه، وقد تم لـــه ذلك وانتهت حياته نتيجة هذه الأفعال " .

ومـــيّز بعض الباحثين بين نوعين من الانتحار هما الانتحار الحقيقي أي المـــوت الجســـدي، والانـــتحار النفسي. فيشير الطبيب النفسي المصري وليام الخولي (١٩٧٦) إلى أن الانتحار الجسدي هو انتحار صريح حين يقتل الفرد نفسه عمدا. أما الانتحار النفسي هو نوع من الانتحار غير الصريح، حيث يزهد بعـــض الأفراد في الحياة تماما ويبغضونها، وتدفعهم عوامل اليأس إلى تحطيم أنفسهم فيصابون بحالات مرضية (في : حسين فايد : ٤٤ – ٤٥) .

إلا أن هـــناك باحثيـــن فـــي علم النفس ينظرون إلى أن تعريف الانتحار يكتنفه كثير من الغموض. ويرون أن كلمة " الانتحار " يمكن أن يكون لها أكثر من معنى. فهي تشير إلى أن الفرد ارتكب فعل الانتحار، أو حاول الانتحار، أو هدّد بالانتحار، أو أظهر سلوكا اكتئابيا بتصور انتحاري، أو أظهر بصفة عامة أنماطـــا سلوكية لتدمير الذات. ويذكر الباحثون أن هذه التعريفات هي تعريفات بَعْديّة، تصف الفرد بعد أن يكون قد حاول الانتحار أو ارتكبه فعلا ومات .

والأنماط التي استعملت لتصنيف السلوك الانتحاري هي التالية :

١ – تصور الانتحار *Suicidale ideation* .

٢ – التهديد بالانتحار *Thraets of suicide* .

٣ – الإيماءات الانتحارية *Suicidal gesture* .

٤ – حـــالات الانــتحار الخطــيرة والقصدية *Serious and intentional suicide*. (عبد الرقيب البحيري : ١٣٥ – ١٣٦) .

ويشـــير تصـــور الانتحار إلى تنوع ضخم من السلوك يمتد من مستوى التأملات التي يمكن أن تسمح للمتخصص بالتنبؤ بمحاولة انتحارية خطيرة إلى مســتوى زوال التفكير في الانتحار والذي يحدث لدى بعض الناس في وقت ما من حياتهم.

وتشـــير تهديدات الانتحار إلى الاعترافات الصريحة من جانب الفرد عن قصــده للقيام بمحاولة الانتحار. وقد يكون هذا التهديد وأي محاولة فعلية تعقبه، إيمـــاءة يقوم بها الفرد بهدف المناروة. وقد يتحول هذا التهديد إلى حالة خطيرة وقصدية فيودي الفرد بحياته.

أما الإيماءات الانتحارية فهي عبارة عن مناورة يقوم الفرد فيها بتصميم المحاولـــة الانتحارية والتخطيط لها من أجل لفت الانتباه والتعاطف والمساعدة من الآخرين. وغالبا ما يكون تنفيذ هذه المحاولة في وجود شخص آخر. ويمكن أن ينجح هذا الفرد بالصدفة فيقتل نفسه.

أما حالات الانتحار الخطيرة والقصدية، فهي تلك الحوادث التي يفكر فيها معظـــم الـــناس عـــندما يرغبون في الانتحار. ويتضمن هذا النمط من السلوك الانـــتحاري تلـــك الوســـائل الفعالة لتدمير الذات مثل الشنق، والقفز من فوق جســـر، وتـــناول جرعات كبيرة من عقار معين أو تناول سم ، وقطع شريان معصم اليد، وإطلاق النار ... إلخ . وقد ينجح هذا الفرد في الانتحار بقتل نفسه

إذا لـــم يتدخل أحد أو بعض الظروف في الوقت المناسب لإنقاذه. (عبد الرقيب البحيري : ١٣٦) .

ترى وجهة النظر السابقة أن الانتحار ليس بعدا واحدا أو نمطا واحدا، بل هـــو مـــتعدد المعاني والأنماط، تمتد من تصور الانتحار إلى حالات الانتحار الفعلية الخطيرة.

وفـــي إطـــار هذا الاتجاه يشير الطبيب النفسي الأمريكي صاحب الاتجاه المعرفي في دراسة الاكتئاب واليأس آرون بيك، (آ. بيك وزملائه ١٩٧٩ *A. Beck & al*) إلـــى أن الانـــتحار عملـــية معقـــدة ، ســـواء من حيث أسبابه والمتغيرات المرتبطة به، أو من حيث تعدد أنماطه وأبعاده. فمن الناحية الأخيرة يـــنظر إلـــى السلوك الانتحاري على أنه يمكن تصوره واقعا على متصل لقوة كامنة تشمل ما يلي :

١ - تصور الانتحار .
٢ - التأملات الانتحارية .
٣ - محاولة الانتحار .
٤ - وإكمال المحاولة الانتحارية .

ويـــتفق ر. بونـــر ، أ. ريتش ١٩٨٧ *R. Ponner & A. Rich* مع ما ذهب إليه بيك وآخرون ١٩٧٩ في كون السلوك الانتحاري عملية دينامية معقدة بـــدلا مـــن كونه حدثا منعزلا ثابتا. فقد عرفا السلوك الانتحاري بأنه : " عملية مركبة من مراحل مختلفة تبدأ بتصور الانتحار الكامن، وتتقدم خلال مراحل من تأمل الانتحار النشط، وفي النهاية تتراكم محاولات انتحار نشطة لدى الفرد، وقد يـــتذبذب مركـــز الفرد في هذه العملية وفقا لتأثير العمليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية (في : حسين فايد : ٤٥) .

العلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب :

يشير الباحثون في سلوك الانتحار على أنه يستحيل التوقع بدرجة مؤكدة بالأشـــخاص الذيـــن سيقتلون أنفسهم أو يحاولون ذلك. والسبب في ذلك هو أن الانـــتحار ســـلوك معقـــد. وهناك العديد من المتغيرات التي وجد الباحثون أنها عوامـــل ســـابقة أو مهيئة للسلوك الانتحاري. ومن هذه المتغيرات ما هو طبي ونفســـي واجتماعـــي مثل : الجنس، والمشكلات الأسرية، والاكتئاب، واليأس، والشـــعور بعدم القيمة، والصراع النفسي، والعزلة الاجتماعية، وسوء استخدام العقاقير والكحول، وأحداث الحياة الضاغطة (كيث كراملينغر : ١٨٩- ١٩٠). ولكـــن بحوث آرون بيك وزملائه ١٩٨٥ *A. Beck & al* بينت وجود علاقة قويـــة بين اليأس والانتحار (حسين فايد : ٤٢ ــ ٤٣). وأن اليأس منبئ هام للسلوك الانتحاري (في : عبد الفتاح دويدار : ٢٨) .

ويشـــير بيك وآخرون ١٩٧٩ كذلك في نظريته المسماة الثالوث المعرفي للـــيأس *The cognitive traid of hopelessness* ، أن مضـــمون الشعور باليأس هو التوقعات السلبية التي يتم تعميمها على الذات والحاضر والمستقبل. ويمـــثل اليأس أساس الاكتئاب والمحاولات الانتحارية والانتحار الفعلي (في : عماد مخيمر : ٦٢٣) .

وفـــي هـــذا الاتجـــاه بينت دراسة ج. ديير *J. Dyer*، ن. كريتمان *N. Kreitman* ١٩٨٤ أنـــه عـــند تثبيـــت عامل الاكتئاب، فإن العلاقة بين اليأس والرغبة في الانتحار تظل مرتفعة وموجبة. وعند تثبيت متغير الشعور باليأس، تـــنخفض درجـــة الارتـــباط بين الاكتئاب والرغبة في الانتحار وتصبح غير جوهرية (في : عبد الفتاح دويدار : ٢٨) .

ودرس كـل مـن سالتر ، بلاث ١٩٩٠ *Salter & platt* العلاقـة بين الـيأس والاكتـئاب علـى عينة من ٥٠ فـردا ذوي ميـول انتحارية مرتفعة تراوحـت أعمـارهم بين ١٦ - ٦٤ سنة . فبينت الدراسة أن الشعور باليأس متغير وسيط ذو قيمة في العلاقة بين الاكتئاب والميول الانتحارية (في : هشام عبد الله : ٤٨٢) .

وبينـت كذلـك دراسـة ك. ل. سيلبرت وآخرون ١٩٩١ *K. L. & al Silbert* علـى ٣٢٣ من الشباب والمراهقين إلى أن خفض مشاعر اليأس من خـلال بـرامج الإرشاد النفسي يقلل جوهريا من الأفكار الانتحارية لدى أفراد العينة الذين استفادوا من هذه البرامج .

وبينـت كذلـك دراسة س. كوتون وآخرون ١٩٩٣ *C. Cotton* وجود علاقة بين الاتجاه نحو الحياة / الموت وكل من اليأس والأفكار الانتحارية لدى عيـنة من ٦٠ طفلا، وكذا وجود علاقة موجبة جوهرية بين السلوك الانتحاري والاتجاه السلبي نحو الحياة والشعور باليأس.

وتبيـن من دراسة ب. يانغ وآخرون ١٩٩٤ *B. Yang & al* على عينة مـن ٨٨ راشدا تراوحت أعمارهم بين : ١٨ - ٤٠ سنة، وجود علاقة موجبة وجوهرية بين اليأس والاكتئاب والأفكار الانتحارية والعجز عن حل المشكلات ومواجهة الضغوط (في : هشام عبد الله : ٤٨٢ ـ ٤٨٣) .

ووجـد ج. أسـارناو وآخرون ١٩٨٧ *J. Asarnow & al* أن ارتفاع مشـاعر الـيأس تـزيد من ارتفاع الأفكار الانتحارية لدى عينـة من الأطفال يعيشون في أسر مضطربة ومتفككة ويعانون من الرفض الوالدي (في : عماد مخيمر : ٦٢١) .

يتبين من الخلفية النظرية للعلاقة بين الانتحار واليأس والاكتئاب وجود علاقات جوهرية بين المتغيرات الثلاثة، وخاصة بين الانتحار واليأس، وسوف يأخذ الباحث الحالي هذه النتائج بعين الاعتبار ومعالجتها إحصائيا على عينات البحث أثناء حسابه للصدق المرتبط بالمحك التلازمي.

وصف الاستبيان وخطوات إعداده :

يتكون الاستبيان في نسخته النهائية من ٢١ بندا (عبارة) تمت صياغتها بأسلوب التقرير الذاتي. ويجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي : لا ، نادرا ، أحيانا ، غالبا. وقد مر بالخطوات التالية لإعداده :

١ - قام مصمم الاستبيان بالاطلاع على عدد من الدراسات في المراجع التي تناولت الانتحار (انظر قائمة المراجع في نهاية الدراسة)

٢ - اطلع كذلك على الاستبيان الذي قام السيكولوجي المصري : حسين علي فايد باقتباسه من استبيان م. د. رود ١٩٨٨ *M. D. Rudd* وهو يتكوّن من ١٠ بنود (عبارات). وهذا الاستبيان لا يبين بطريقة إجرائية واضحة المراحل المختلفة للسلوك الانتحاري (المرجع رقم : ٢) .

٣ - تبنى مصمم الاستبيان نظرية آرون بيك ١٩٧٩ وإسهامات كل من : بونر، ريتش ١٩٨٧ بأن السلوك الانتحاري عبارة عن متصل وعملية مركبة من مراحل مختلفة تمتد من مستوى التفكير في الانتحار مرورا بالإلحاح في التفكير وفي الأخير محاولات انتحارية فعلية. وقد قدّم هؤلاء الباحثون أربعة مراحل (تم ذكرها في الخلفية النظرية للبحث الحالي)، ولكن مصمم الاستبيان الحالي اختصرها، اعتمادا على التصور السابق، في ثلاث مراحل يرى أنها أكثر وضوحا من الناحية الإجرائية وإعداد البنود

حولهـــا، خاصـــة وأن الاستبيان يهدف إلى قياس احتمال ارتكاب جريمة الانـــتحار، أي الجانب الوقائي للانتحار، ولا يهدف إلى دراسة الانتحار لـــدى عينة اكلينيكية من الذين حاولوا الانتحار وفشلوا. والمراحل الثلاثة للانتحار كما حددها الباحث الحالي هي ما يلي :

١ - **الانـــتحار فـــي مســـتوى التصور** : أي أن يكون الانتحار فـــي مستوى التصـــور والتفكير ، وهو تصور كامن وضمني حول الانتحـــار . وهذه المـــرحلة تقـــع فـــي بداية المتصل ، حيث يتصور الفرد الانتحار كحل للمشكلات والخروج من الحياة غـــير الســـعيدة ، ويتصور الانتحار هو الحل .

٢ - **الانـــتحار فـــي مســـتوى الرغـــبة** : وهـــنـــا تكون الأفكار أكثر إلحاحا ووضـــوحا، حيث يعبر الفرد عن رغبتـــه في إنهـــاء حياته ، وتسيطر علـــى مشاعره الرغبة في الانتحـــار ، ويقدم تبريرات لـــذلك كالفشل ، وفـــراق الآخريـــن الذيـــن لا يحبونه . وهـــذه المرحلة تقـــع في وسط المتصل .

٣ - **الانـــتحار فـــي مســـتوى التنفيذ** : وفي هذه المرحلـــة التي تقع في نهاية المتصـــل، يصـــل الفـــرد إلـــى اتخاذ القـــرار بتنفيذ رغبتـــه ، فيقوم بمحاولات للانتحار بالتخطيط واختيار الوســـيلة لذلك ، وقـــد تنجح هذه المحاولات .

٤ ـ وبعدها قام الباحث بصياغة ٢٧ بندا لقياس احتمال الانتحار موزعة على المراحل الثلاثة السابقة.

الجدول رقم (١) يبين ٢٧ بندا التي تكوّن الاستبيان في نسخته الأولية :

الانتحار في مستوى التصور	الانتحار في مستوى الرغبة	الانتحار في مستوى التنفيذ
١ ــ عندما يكون العالم غير عادل، فالحل هو الانتحار. ٢ ــ إذا كان الإنسان غير سعيد، من الأحسن أن ينتحر. ٣ ــ عندما يخسر الإنسان كل شيء، فالأحسن أن ينتحر. ٤ ــ أعتقد أن أحسن حل للفشل المستمر في الحياة هو الانتحار. ٥ ــ عندما أعلم أن شخصا انتحر، أتصور أنه اقتنع بهذا الحل. ٦ ــ عندما يفقد الإنسان الأمل في الحياة ، فالأحسن له أن ينتحر. ٧ ــ أعتقد أنه عندما تصبح الحياة بلا معنى ، فالحل هو الانتحار. ٨ ــ عندما لا يحقق الإنسان أي نجاح في حياته فالأحسن أن ينتحر. ٩ ــ من السهل أن يقتل الإنسان نفسه إذا رغب في ذلك.	١ ــ أرغب في إنهاء حياتي. ٢ ــ المقربون مني سيكونون سعداء عندما أقتل نفسي. ٣ ــ أشعر بالرغبة في إنهاء حياتي ٤ ــ تسيطر على تفكيري الرغبة في الانتحار. ٥ ــ أرغب في مغادرة الحياة لأني لم أرَ فيها إلا الفشل. ٦ ــ أرغب في الانتحار لأن حياتي لا تستحق الإبقاء عليها. ٧ ــ عندما أتذكر خيبات الأمل في حياتي، أرغب في الانتحار. ٨ ــ أعتقد بأن أحسن حل لفشلي في الحياة هو الانتحار. ٩ ــ أشعر بأن أفضل حل لمشاكلي هو الانتحار. ١٠ ــ أرغب في الموت	١ ــ لقد خططت لقتل نفسي. ٢ ــ اقتربت فعلا من تنفيذ عملية الانتحار. ٣ ــ قررت أن أنهي حياتي بالانتحار. ٤ ــ لقد أخبرت شخصا بقراري في الانتحار. ٥ ــ أنا على استعداد تام للانتحار. ٦ ــ حياتي ليست جديرة بأن أعيشها ولا بد من الانتحار. ٧ ــ لقد قررت أن أنتحر للهروب من ظلم الحياة. ٨ ــ إقدامي على الانتحار ضرورة

٢ - قام مصمم الاستبيان بعرض البنود على ٩١ طالبا وطالبة من قسم علم النفس جامعة باتنة، من أجل التعرف على مدى وضوح التعليمات والبنود من الناحية اللغوية، فقام وفقا لذلك بأخذ ملاحظات الطلبة التي زودته بتغذية راجعة مفيدة. فقام بالتعديل في التعليمات وفي بعض البنود التي أبدوا عدم فهمهم لمضمونها.

٣ - قام بعرض بنود الاستبيان على عدد من الأساتذة والباحثين في علم النفس في بعض الجامعات الجزائرية وناقش معهم البنود ومضامينها وصياغتها، ومدى قدرتها على قياس احتمال الانتحار وطريقة الإجابة عنها. فأسفرت هـذه العملـية عن حذف ٦ بنود، إما لأنها لا تقيس احتمالية الانتحار أو لأنها مكررة من حيث المضمون.

والبنود التي تم حذفها هي التالية حسب الأبعاد :

(أ) بُعد الانتحار في مستوى الفكرة والتصور :

٨ - عندما لا يحقق الإنسان أي نجاح في حياته فالأحسن أن ينتحر.

٩ - من السهل أن يقتل الإنسان نفسه إذا رغب في ذلك.

(ب) بُعد الانتحار في مستوى الرغبة :

٨ - أعتقد بأن أحسن حل لفشلي في الحياة هو الانتحار.

٩ - أشعر بأن أفضل حل لمشاكلي هو الانتحار.

١٠ - أرغب في الموت.

(ج) بُعد الانتحار في مستوى التنفيذ :

٤ - إقدامي على الانتحار ضروري.

فأصـبح الاستبيان يتكوّن في صورته النهائية من ٢١ بندا موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع ٧ بنود لكل بعد.

عينة التقنـين :

تكوّنت عينة التقنين من ٩٤٥ فردا؛ منهم ٤٥٢ من الذكور، ٤٩٣ من الإناث. وتتكون كل عينة من الجنسين من عينتين فرعيتين أخريين وفقا للعمر.

العينة الأولى : بلغ عدد أفرادها ٥٦٨ فردا منهم ٢٧٥ من الذكور، ٢٩٣ من الإناث. تراوحت أعمارهم بين ١٨ ــ ٢٥ سنة. بلغ متوسط أعمار الذكور ٢١,٣٢ وانحراف معياري قدره ١,٥٦. أما متوسط عمر الإناث فبلغ ٢٠,١٢ وانحراف معياري قدره ١,١٤. وتم جمع أفرادها من جامعات الحاج لخضر باتنة وجامعة باجي مختار عنابة وجامعة ورقلة ومن التعليم الثانوي والتكوين المهني وإداريون ومهنيون .

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة على الجنس والتخصص الدراسي والمهني :

الجنس / مجتمعات العينة		الذكور	الإناث	المجموع
طلاب جامعات الحاج لخضر باتنة، وباجي مختار عنابة، وورقلة	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	٣١	٣٦	٦٧
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	٣٠	٣٥	٦٥
	كلية الاقتصاد وعلوم التسيير	٣٧	٣٨	٧٥
	كلية العلوم	٣٦	٣٥	٧١
	كلية الهندسة	٢٩	٣٣	٦٢
	كلية الطب	٢٦	٣٦	٦٢
	كلية الشريعة	٢٩	٣٠	٥٩
التعليم الثانوي والمهني وإداريون	تلاميذ التعليم الثانوي	٢٧	٢٣	٥٠
	تلاميذ التكوين المهني	١٤	٢١	٣٥
	إداريون ومهنيون	١٦	٦	٢٢
المجموع		٢٧٥	٢٩٣	٥٦٨

ثانيا : العينة الثانية : بلغ عدد أفرادها ٣٧٧ فردا منهم ١٦٧ من الذكور، ٢١٠ من الإناث. تراوحت أعمارهم بين ٢٦ ـ ٣٧ سنة، بمتوسط حسابي قدره لعينة الذكور ٣١,٠٨ وانحراف معياري قدره ٢,٣٧. أما متوسط عمر الإناث فبلغ ٢٩,٧٣ وانحراف معياري قدره ٢,١١. وتم جمع أفرادها من طلاب المرحلة الجامعية الأولى وطلاب الدراسات العليا بجامعة الحاج لخضر باتنة، ومن الإداريين والمهنيين بمدينة باتنة.

ويبين الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة على الجنس والتخصص الجامعي والمهنة .

الكليات والمهن	الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
طلاب المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا	كلية الآداب والعلوم الإنسانية	١٨	١٩	٣٧
	كلية الحقوق والعلوم السياسية	١٧	٢٠	٣٧
	كلية الاقتصاد وعلوم التسيير	١٦	١٨	٣٤
	كلية العلوم	١٥	١٧	٣٢
	كلية الهندسة	١٦	١٤	٣٠
	كلية الشريعة	١٩	٢٠	٣٩
المهنيون	الإداريون	١١	١٧	٢٨
	التجار	١٠	—	١٠
	المحامون	٠٥	٠٢	٠٧
	الممرضون	٠٦	١٦	٢٢
	المعلمون	١١	١٨	٢٩
	أساتذة التعليم المتوسط	١٣	٣١	٤٤
	أساتذة التعليم الثانوي والتقني	١٠	١٨	٢٨
المجموع		١٦٧	٢١٠	٣٧٧

مـــدة الدراســـة : اســـتغرق تطبيق الاستبيان على العينات السابقة لجمع المعلومات منها حول احتمال الانتحار ابتداء من شهر فيفري ٢٠٠٤ إلى شهر جوان ٢٠٠٥.

الخصائص السيكومترية للاستبيان :

تم حساب معاملات الصدق والثبات للعينتين السابقتين كما يلي :

أولا : العينـة الأولى (الفئة العمرة : ١٨ـ٣٥ سنـة) :

١ – **الصدق** : تم حساب الصدق بثلاث طرق (بشير معمرية : ١٨٢– ٢٠٥):

(أ) الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاستبيان.

الجـــدول رقـــم (٤) يبين معاملات الارتباط لعينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية :

العينـــات / البنـــود	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨
١	**٠,٦٣٤	**٠,٥٤٤	**٠,٦٧٤
٢	**٠,٦٩٤	**٠,٧٥٣	**٠,٦٣٤
٣	**٠,٦٩٩	**٠,٧١٤	**٠,٦٠٩
٤	**٠,٧٣١	**٠,٨٠٩	**٠,٧٤٣
٥	**٠,٥٩١	**٠,٥٩٤	**٠,٥٥٧
٦	**٠,٧٦١	**٠,٧٥٣	**٠,٧٢٤
٧	**٠,٥٧٤	**٠,٧٣١	**٠,٦٤١
٨	**٠,٨٠٩	**٠,٦٤١	**٠,٨١١

تابع جدول رقم (٤)

العينات / البنود	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨
٩	**٠,٧٦٥	**٠,٦٣٤	**٠,٧٢١
١٠	**٠,٥٥٢	**٠,٧٦٥	**٠,٥٧٠
١١	**٠,٦٤١	**٠,٥٤٤	**٠,٥٧٤
١٢	**٠,٧١٤	**٠,٦٨١	**٠,٥٦٩
١٣	**٠,٦٢٣	**٠,٥٥٣	**٠,٦٤٦
١٤	**٠,٥٥٨	**٠,٥١٣	**٠,٧٢١
١٥	**٠,٧٢٤	**٠,٦٣٩	**٠,٥١٨
١٦	**٠,٨٠١	**٠,٥٢٨	**٠,٧٠٤
١٧	**٠,٧١٢	**٠,٥٥٦	**٠,٧٠٢
١٨	**٠,٦٨٤	**٠,٥٧٤	**٠,٧١٢
١٩	**٠,٦٣٥	**٠,٥٦٩	**٠,٦٣٤
٢٠	**٠,٧٥٣	**٠,٦٥٦	**٠,٦٣٥
٢١	**٠,٥٤٤	**٠,٧١١	**٠,٧١٣
٢٢	**٠,٦٤٣	**٠,٥١٨	**٠,٦٧١

** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبيـــن مـــن الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على البنود والدرجة للكلية للاستبيان كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن الاســـتبيان يتمـــتع باتساق داخلي جيد مما يدل على أنه يقيس متغيرا واحدا

متناسقا، وهذا مؤشر واضح على صدق الاستبيان، سواء عند عينة الذكور أو عينة الإناث من ذوي الفئة العمرية (١٨ ــ ٢٥ سنة) .

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار :

الجدول رقم (٥) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٤٢). أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٧٣) .

المتغيرات	مستوى التصور	مستوى الرغبة	مستوى التنفيذ
مستوى التصور	ـــــ	٠,٧٣١**	٠,٧٢٤**
مستوى الرغبة	٠,٧٥٨**	ـــــ	٠,٧٣٤**
مستوى التنفيذ	٠,٧٠٦**	٠,٧٥٣**	ـــــ

** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان احتمال الانتحار للراشدين من خلال الاتساق بين أبعاده الثلاثة.

(ب) **صدق المحك بأسلوب التلازم** : تبين أثناء عرض الباحث لنتائج الدراسات السابقة وجود ارتباطات موجبة بين كل من احتمال حدوث الانتحار أو تصور الانتحار والانتحار الفعلي واليأس والاكتئاب . فقام الباحث بتطبيق قائمة آرون بيك للاكتئاب (الصورة الطويلة : ٢١ بندا من إعداد : عبد الستار إبراهيم : ٧٧ – ٨٣) . واستبيان خواء المعنى (إعداد : محمد عبد التواب معوض : ٣٥٦) واستبيان الشعور باليأس (من إعداد

الباحث الحالي، وهو في طور التقنين على نفس هذه العينة) مع استبيان احـــتمال حدوث الانتحار للراشدين ، وحسب معاملات الارتباط بطريقة كارل بيرسون للدرجات الخـــام بين المتغيرات الثلاثة. فجاءت معاملات الارتـــباط كمـــا يبينها الجدول رقم (٦) . ويمثل المثلـــث الأعلى من الجـــدول عيـــنة الذكور (ن = ٢٧٥) . أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٩٣) .

المتغيرات	اليأس	الاكتئاب	خواء المعنى	احتمال الانتحار
اليـــــأس	ـــــ	**٠,٦٨٨	**٠,٧١٤	**٠,٦٤٢
الاكتئـــاب	**٠,٧٥٥	ـــــ	**٠,٥٢٣	**٠,٦٣٠
خواء المعنى	**٠,٧٥٦	**٠,٦٥٧	ـــــ	**٠,٥٦٨
احتمال الانتحار	**٠,٦٧٤	**٠,٣٩٧	**٠,٥٢٧	ـــــ

** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من الجدول رقم (٦) أن معاملات الارتباط بين متغيرات احتمال حدوث الانتحار واليأس والاكتئاب وخواء المعنى، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان اليأس للراشدين، لأنه يلازم في الظهور كلا من اليأس والاكتئاب وخواء المعنى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة .

(ج) الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية : حيث تم سحب ٢٧ % من طرفـــي الـــتوزيع للدرجـــات التي حصل عليها أفراد العينة في استبيان احـــتمال حـــدوث الانـــتحار للراشـــدين بعد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاهـــا .

١ - بالنســبة لعينة الذكور كانت ٧٤فرداً من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل على حدة. ثم حُسِبت قيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

والجدول رقم (٧) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

العينة / المتغير	العينة الأعلى ن = ٧٤		العينة الدنيا ن = ٧٤		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
احتمال الانتحار	١٢,٨٢	١٠,٦٨	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠,٢٥**

** قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (٧) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان لــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الذكور.

٢ - أمــا لــدى عيــنة الإناث فتم سحب ٧٩ فردا من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل علــى حــدة. ثــم حُسِــبت قــيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

والجدول رقم (٨) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

المتغير / العينة	العينة الأعلى ن = ٧٩		العينة الدنيا ن = ٧٩		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
احتمال الانتحار	١٢,٨٢	١٠,٦٨	٠,٠٠	٠,٠٠	١٠,٢٥**

** قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين في الجدول رقم (٨) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان لـــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الإناث .

٢ – **الثبات** : تم حساب الثبات بثلاث طرق كذلك :

(أ) **حســـاب معامل الاتساق عبر الزمن** : تم تطبيق الاستبيان ثم أعيد تطبيقه علـــى ١١٧ مـــن الذكور، ١٠٣ من الإناث . وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين يتراوح بين ٢٠ يوما وثلاثة شـــهور . فجاء معاملا الارتبـــاط بين التطبيقين كما يلي :

١ – عينة الذكور : ٠,٧٩٦ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

٢ – عينة الإناث : ٠,٧٨٩ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

مما يشير إلى أن الاستبيان يتميز بثبات مقبول.

(ب) **طـــريقة الـــتجزئة النصفية بأسلوب فردي / زوجي** : قام معد الاستبيان بتصـــحيح إجابـــات أفراد العينة بطريقة استخراج درجتين لكـــل فرد ؛ إحداهـــا على البنود الفردية ، والثانية على البنود الزوجية ، فصار لكل فـــرد درجـــتان ، ثـــم قام بحساب معامل الارتباط بين الدرجتين لعينـــة

الذكــور ن = ٢٧٥ ولعينــة الإناث ن = ٢٩٣ . فجاء معاملا الارتباط كما يلي :

١ - عيــنة الذكور : ٠,٩٢٤ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون إلى ٠,٩٦٠.

٢ - عيــنة الإنـــاث : ٠,٩٠٣ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون إلى ٠,٩٤٩.

ممـــا يشير إلى أن الاستبيان يتميز بمستوى عال من الاتساق بين البنود داخليا.

(ج) حســـاب معامل ألفا لكرونباخ : جاء معامله يساوي ٠,٩٣٤. وهو معامل مرتفع.

ثانيا : العينة الثانية (الفئة العمرية : ٣٦ . ٣٧ سنة) :

١ - **الصـــدق** : تم حساب الصدق بثلاث طرق :

(أ) الصـــدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي :

الجــدول رقــم (٩) يبين معاملات الارتباط لعينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية :

العينـــات / البنـــود	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨
١	**٠,٥٣٢	**٠,٥٥٦	**٠,٦٣٤
٢	**٠,٥١١	**٠,٥٦٣	**٠,٤٨٢

تابع جدول رقم (٩)

البنــود / العينـــات	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية		
	عينة الذكور ن = ٢٧٥	عينة الإناث ن = ٢٩٣	العينة الكلية ن = ٥٦٨
٣	٠,٦٠٦**	٠,٤٩٧**	٠,٦٤٤**
٤	٠,٤٥٦**	٠,٦٣١**	٠,٥١٢**
٥	٠,٤٨٩**	٠,٤٨٩**	٠,٥٢٩**
٦	٠,٥١٠**	٠,٦٩٨**	٠,٤٤٧**
٧	٠,٤٤٤**	٠,٤٧٨**	٠,٤٦١**
٨	٠,٤٦٥**	٠,٥٩٩**	٠,٦٤٥**
٩	٠,٥٦٢**	٠,٥٧١**	٠,٦٣٢**
١٠	٠,٧٠١**	٠,٤٦٥**	٠,٥٢١**
١١	٠,٥٧٣**	٠,٥٢٣**	٠,٧١١**
١٢	٠,٤٥٣**	٠,٥٠٣**	٠,٥٤٤**
١٣	٠,٥٢١**	٠,٦٢١**	٠,٧٥٣**
١٤	٠,٥٥٥**	٠,٤٥٨**	٠,٧١٤**
١٥	٠,٤٩٢**	٠,٥١٢**	٠,٨٠٩**
١٦	٠,٤٢١**	٠,٤١٦**	٠,٥٩٤**
١٧	٠,٤٩٢**	٠,٤٨٨**	٠,٧٥٣**
١٨	٠,٥٦٤**	٠,٥٦٢**	٠,٧٣١**
١٩	٠,٥٣٤**	٠,٦٠٤**	٠,٦٤١**
٢٠	٠,٤٧٦**	٠,٥٣٣**	٠,٦٣٤**
٢١	٠,٥٠٣**	٠,٤٨٢**	٠,٧٦٥**
٢٢	٠,٤٧٥**	٠,٤٦٥**	٠,٥٤٤**

** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبيـــن مـــن الجدول رقم (٩) أن معاملات الارتباط بين الدرجات على البنود والدرجة الكلية للاستبيان كلها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، مما يعني أن الاســـتبيان يتمـــتع باتساق داخلي جيد مما يدل على أنه يقيس متغيرا واحدا متناســـقا، وهذا مؤشر واضح على صدق الاستبيان، سواء عند عينة الذكور أو عينة الإناث من ذوي الفئة العمرية (٢٦ - ٣٧ سنة).

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار :

الجدول رقم (١٠) يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٤٢). أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٧٣).

المتغـــيرات	مستوى التصور	مستوى الرغبة	مستوى التنفيذ
مستوى التصور	ـــــ	٠,٧٠٠**	٠,٦٣٥**
مستوى الرغبة	٠,٦٥٨**	ـــــ	٠,٦٢٨**
مستوى التنفيذ	٠,٦٧١**	٠,٧٠٣**	ـــــ

** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبيـــن من الجدول رقم (١٠) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لـــدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان احتمال الانتحار للراشدين من خلال الاتساق بين أبعاده الثلاثة.

(ب) **صـــدق المحـــك بأســـلوب الـــتلازم :** تبين أثناء عرض الباحث لنتائج الدراســـات الســـابقة وجود ارتباطات موجبة بين كل من احتمال حدوث الانتحار أو تصور الانتحار واليأس والاكتئاب. فقام الباحث بتطبيق قائمة

آرون بـيك للاكتـئاب (الصـورة الطويلة : ٢١ بندا) واستبيان خواء المعـنى (إعداد : محمد عبد التواب معوض) واستبيان الشعور باليأس (مـن إعداد الباحث الحالي، وهو في طور التقنين على نفس هذه العينة) مع استبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين، وحسب معاملات الارتباط بطـريقة كـارل بيرسون للدرجات الخام بين المتغيرات الثلاثة. فجاءت معاملات الارتباط كما يبينها **الجدول رقم (١١)** :

ويمثل المثلث الأعلى من الجدول عينة الذكور (ن = ٢٧٥). أما المثلث الأسفل فيمثل عينة الإناث (ن = ٢٩٣) .

المتغـــيرات	احتمال الانتحار	الاكتئاب	خواء المعنى	اليأس
احتمال الانتحار	ـــــ	**٠,٧٧١	**٠,٧١٤	**٠,٥٤٤
الاكتئاب	**٠,٧٠٤	ـــــ	**٠,٥٢٣	**٠,٤٤٤
خواء المعنى	**٠,٧٤١	**٠,٦٥٧	ـــــ	**٠,٦١٢
اليأس	**٠,٥١٦	**٠,٤٧٣	**٠,٥٢٧	ـــــ

**** معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.**

يتبين من الجدول رقم (١١) أن معاملات الارتباط بين متغيرات احتمال حدوث الانتحار واليأس والاكتئاب وخواء المعنى، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث، مما يشير إلى صدق استبيان اليأس للراشدين، لأنه يلازم في الظهور كلا من اليأس والاكتئاب وخواء المعنى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة .

(ج) الصدق التمييزي بأسلوب المقارنـــة الطرفية : حيث تـم سحب ٢٧ % مـــن طرفـــي التوزيـــع للدرجات التي حصل عليهـــا أفـــراد العينة في

اســتبيان احتمال حدوث الانتحار للراشدين بعــد ترتيبها من أدنى درجة إلى أعلاها .

١ - بالنســبة لعيــنة الذكــور تــم سحب ٤٥ فردا من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل علــى حــدة . ثــم حُسِــبت قــيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين .

والجــدول رقــم (١٢) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :

المتغير / العينــــة	العينة الأعلى ن = ٤٥		العينة الدنيا ن = ٤٥		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
احتمال حدوث الانتحار	١١,٢١	١٠,٦٦	٠,٢١	٠,٤١	٤,٩٥**

** قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين من الجدول رقم (١٢) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان لــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الذكور.

٢ - **أمــا لــدى عينة الإناث :** فتم سحب ٥٧ فردا من كل طرف. وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتي الطرفين كل علــى حــدة. ثــم حُسِــبت قــيم " ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين . **والجدول رقم (١٣) يبين قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي العينة الدنيا والعينة العليا :**

المتغير / العينـــة	العينة الأعلى ن = ٥٧		العينة الدنيا ن = ٥٧		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
احتمال الانتحار	١٦,٣٧	١١,٨٨	٠,٢٢	٠,٤٢	**٦,٩٣

** قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

يتبين من قيمة " ت " لدلالة الفرق بين المتوسطين في الجدول رقم (١٣) أنها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدلالة الذيلين، مما يشير إلى أن الاستبيان لــه القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقه لدى عينة الإناث .

٢ - **الثبات** : تم حساب الثبات بثلاث طرق كذلك :

(أ) **حســـاب معامل الاتساق عبر الزمن** : تم تطبيق الاستبيان ثم أعيد تطبيقه علـــى ٩٣ مـــن الذكـــور، ١٠٣ من الإناث. وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين يتراوح بين ٢٠ يوما وثلاثة شهور. فجاء معاملا الارتباط بين التطبيقين كما يلي :

١ - عينة الذكور : ٠,٧٥٦ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

٢ - عينة الإناث : ٠,٧٧٥ دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

مما يشير إلى أن الاستبيان يتميز بثبات مقبول .

(ب) **طـــريقة الـــتجزئة النصفية بأسلوب فردي / زوجي** : قام معد الاستبيان بتصـــحيح إجابـــات أفـــــراد العينة بطريقة استخراج درجتين لكل فرد؛ إحداهـــا على البنود الفردية ، والثانية على البنود الزوجية ، فصار لكل فـــرد درجتان ، ثم قـــام بحساب معامل الارتبـــاط بين الدرجتين لعينـــة الذكـــور ن = ٢٧٥ ولعينـــة الإناث ن = ٢٩٣. فجـــاء معاملا الارتباط كما يلي :

١ - عيـــنة الذكور : ٠,٨٨٣ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون إلى ٠,٩٣٨.

٢ - عيـــنة الإنـــاث : ٠,٨٥٩ وارتفع بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان - براون إلى ٠,٩٢٤.

ممـــا يشير إلى أن الاستخبار يتميز بمستوى عال من الاتساق بين البنود داخليا.

(ج) **حســـاب معامل ألفا لكرونباخ** : جاء معامله يساوي ٠,٩١٢. وهو معامل مرتفع.

ملاحظـــــة :

أجريـــت جمـــيع العمليات الإحصائية لحساب معاملات الصدق والثبات للاستبيان باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية *SPSS*.

توزيع البنود على الأبعاد الثلاثة للاستبيان :

البعد الأول : الانتحار في مستوى التصور والفكرة : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩ .

البعد الثاني : الانتحار في مستوى الرغبة : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠ .

البعد الثالث : الانتحار في مستوى التنفيذ : تقيسه ٧ بنود وهي ذات الأرقام التالية : ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١ .

توجد النسخة النهائية للاستبيان في ملحـــق البحث . وأدعـــو الزملاء المتخصصين في علم النفـــس إلى استخدام هـــذا الاستخبار في بحوثهم ، أو في

تشخيصات الأفـراد اليائسين والمكتئـبين من أجـل التنبـؤ باحتمالية حدوث الانتحار .

طريقة التطبيق والتصحيح وتقدير الدرجة :

يطبق الاستبيان أساسا بطريقة جماعية، أي يجيب عنه عدة أفراد في نفس الجلسة، كما يمكن تطبيقه بطريقة فردية.

يجـاب علـى الاستبيان حسب التوضيح الوارد في التعليمات بأن يضع المفحـوص علامـة × أمام واحدة من الاختيارات الأربعة التالية : لا، نادرا، أحيانا، غالبا.

وعـند التصحيح يُمْنَحُ المفحوص درجة صفر إذا أجاب بـ : لا. ودرجة ١ إذا أجاب بـ : نادرا. ودرجتان ٢ إذا أجاب بـ : أحيانا. وثلاث درجات ٣ إذا أجاب بـ : غالبا. والتصحيح يكون في اتجاه واحد.

وتتراوح الدرجة النظرية الكلية للاستبيان بين صفر و ٦٣ درجة. ويشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع احتمال حدوث الانتحار. أما الدرجات النظرية للأبعاد الثلاثة فتتراوح بين صفر و ٢١ درجة . ويشير ارتفاع الدرجة في البعد الأول (مسـتوى التفكـير والتصـور) إلى ارتفاع تفكير المفحوص وتصوره لفعل الانتحار. ويشير ارتفاع الدرجة على البعد الثاني (مستوى الرغبة) إلى ارتفاع رغبة المفحوص وتفضيله للانتحار . ويشـير ارتفاع الدرجة على البعد الثالث (مستوى التنفيذ) إلى أن المفحوص على وشك القيام بفعل الانتحار إذا تعرض لأي خـبرة يائسـة أو كئيبة. وعلى الفاحص أن يستخرج لكل مفحوص ثلاث درجات فرعية للأبعاد الثلاثة السابقة، وينظر إلى أيها أكثر ارتفاعا، فإذا كانت درجـة الـبعد الأول هـي المرتفعة مقارنة بالدرجتين الأخريين، كان احتمال

الانتحار لدى المفحوص في مستوى التصور والتفكير. أما إذا كانت درجة البعد الثانـــي هي المرتفعة، كان احتمال حدوث الانتحار لدى المفحوص في مستوى الرغـــبة والمـــيل. أمـــا إذا كانت درجة البعد الثالث هي المرتفعة، كان احتمال حدوث الانتحار لدى المفحوص في مستوى التنفيذ. وهنا يظهر الخطر في إقدام المفحـــوص علـــى فعـــل الانـــتحار، ويكون اتخاذ الاحتياطات في هذه الحالة ضروريا .

مجالات استخدام الاستبيان :

يستخدم الاستبيان في مجال البحث النفسي، وفي مجال تشخيص احتمال حدوث الانتحار. فيما يتعلق باستخدامه في مجال البحث فيكفي ستخراج معاملات الصدق والثبات للاستبيان على عينة البحث.

أما استخدام الاستبيان في مجال التشخيص، فينبغي على الأخصائي ألا يحيد عن الحدود العمرية لعينة التقنين وهي : ١٨ ـــ ٢٥ سنة، ٢٦ ـــ ٣٧ سنة. أو يعمل على استخراج معايير أخرى إذا كان الفرد ـــ المفحوص ينتمي إلى فئة عمرية توجد خارج الفئتين العمريتين السابقتين.

المعايير :

أولا : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية :

١ - تم حساب المتوسط الحسابي بالمعادلة التالية :

$$م = \frac{مج\ س}{ن} =$$

م = المتوسط الحسابي ، مج = مجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد أفراد العينة.

٢ – تم حساب الانحراف المعياري بالمعادلة التالية :

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^{٢}}{ن - م^{٢}}}$$

ع = الانحراف المعياري، مج = مجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي

الجـدول رقم (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينات الأربعة وفقا للجنس والفئة العمرية :

الجنس / العينة	الذكـــور		الإنـــاث	
	م	ع	م	ع
الفئة العمرية : ١٨ ــ ٢٥ سنة	٣,٩٩	٧,٧٥	٣,٣٢	٨,٤٧
الفئة العمرية : ٢٦ ــ ٣٧ سنة	٣,٥٨	٧,٣٦	٥,٥٨	٩,١٥

ثانيا : الدرجات المعيارية التائية :

تم حساب الدرجات المعيارية التائية بالمعادلة التالية :

$$الدرجة\ المعيارية\ التائية = \frac{س - م \times ١٠ + ٥٠}{ع}$$

س = الدرجـــة ، م = المتوسط الحسابي، ع = الانحراف المعياري، ١٠ انحراف معياري جديد، ٥٠ متوسط حسابي جديد .

الجـدول رقـم (١٥) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الذكور من الفئة العمرة ١٨ – ٢٥ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٤	١٦	٦٥	٣٢	٨٦	٤٨	١٠٦
١	٤٦	١٧	٦٦	٣٣	٨٧	٤٩	١٠٨
٢	٤٧	١٨	٦٨	٣٤	٨٨	٥٠	١٠٩
٣	٤٨	١٩	٦٩	٣٥	٩٠	٥١	١١٠
٤	٥٠	٢٠	٧٠	٣٦	٩١	٥٢	١١١
٥	٥١	٢١	٧١	٣٧	٩٢	٥٣	١١٣
٦	٥٢	٢٢	٧٣	٣٨	٩٣	٥٤	١١٤
٧	٥٣	٢٣	٧٤	٣٩	٩٥	٥٥	١١٥
٨	٥٥	٢٤	٧٥	٤٠	٩٦	٥٦	١١٧
٩	٥٦	٢٥	٧٧	٤١	٩٧	٥٧	١١٨
١٠	٥٧	٢٦	٧٨	٤٢	٩٩	٥٨	١١٩
١١	٥٩	٢٧	٧٩	٤٣	١٠٠	٥٩	١٢٠
١٢	٦٠	٢٨	٨٠	٤٤	١٠١	٦٠	١٢٢
١٣	٦١	٢٩	٨٢	٤٥	١٠٢	٦١	١٢٣
١٤	٦٢	٣٠	٨٣	٤٦	١٠٤	٦٢	١٢٤
١٥	٦٤	٣١	٨٤	٤٧	١٠٥	٦٣	١٢٦

الجـدول رقـم (١٦) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الإناث من الفئة العمرية ١٨ – ٢٥ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٦	١٦	٦٤	٣٢	٨٣	٤٨	١٠٢
١	٤٧	١٧	٦٦	٣٣	٨٥	٤٩	١٠٣
٢	٤٨	١٨	٦٧	٣٤	٨٦	٥٠	١٠٥
٣	٤٩	١٩	٦٨	٣٥	٨٧	٥١	١٠٦
٤	٥٠	٢٠	٦٩	٣٦	٨٨	٥٢	١٠٧
٥	٥١	٢١	٧٠	٣٧	٨٩	٥٣	١٠٨
٦	٥٣	٢٢	٧٢	٣٨	٩٠	٥٤	١٠٩
٧	٥٤	٢٣	٧٣	٣٩	٩٢	٥٥	١١١
٨	٥٥	٢٤	٧٤	٤٠	٩٣	٥٦	١١٢
٩	٥٦	٢٥	٧٥	٤١	٩٤	٥٧	١١٣
١٠	٥٧	٢٦	٧٦	٤٢	٩٦	٥٨	١١٤
١١	٥٩	٢٧	٧٧	٤٣	٩٦	٥٩	١١٥
١٢	٦٠	٢٨	٧٩	٤٤	٩٨	٦٠	١١٦
١٣	٦١	٢٩	٨٠	٤٥	٩٩	٦١	١١٨
١٤	٦٢	٣٠	٨١	٤٦	١٠٠	٦٢	١١٩
١٥	٦٣	٣١	٨٢	٤٧	١٠١	٦٣	١٢٠

الجـــدول رقـــم (١٧) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الذكور من الفئة العمرية ٢٦ - ٣٧ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٥	١٦	٦٦	٣٢	٨٨	٤٨	١١٠
١	٤٦	١٧	٦٨	٣٣	٨٩	٤٩	١١١
٢	٤٧	١٨	٦٩	٣٤	٩١	٥٠	١١٣
٣	٤٩	١٩	٧٠	٣٥	٩٢	٥١	١١٤
٤	٥٠	٢٠	٧٢	٣٦	٩٤	٥٢	١١٥
٥	٥١	٢١	٧٣	٣٧	٩٥	٥٣	١١٧
٦	٥٣	٢٢	٧٥	٣٨	٩٦	٥٤	١١٨
٧	٥٤	٢٣	٧٦	٣٩	٩٨	٥٥	١١٩
٨	٥٦	٢٤	٧٧	٤٠	٩٩	٥٦	١٢١
٩	٥٧	٢٥	٧٩	٤١	١٠٠	٥٧	١٢٢
١٠	٥٨	٢٦	٨٠	٤٢	١٠٢	٥٨	١٢٣
١١	٦٠	٢٧	٨١	٤٣	١٠٣	٥٩	١٢٥
١٢	٦١	٢٨	٨٣	٤٤	١٠٤	٦٠	١٢٦
١٣	٦٢	٢٩	٨٤	٤٥	١٠٦	٦١	١٢٨
١٤	٦٤	٣٠	٨٥	٤٦	١٠٧	٦٢	١٢٩
١٥	٦٥	٣١	٨٧	٤٧	١٠٨	٦٣	١٣٠

الجـــدول رقـــم (١٨) يبين الدرجات الخام والدرجات المعيارية التائية لعينة الإناث من الفئة العمرة ٢٦ – ٣٧ :

درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية	درجة خام	درجة تائية
٠	٤٣	١٦	٦١	٣٢	٧٨	٤٨	٩٦
١	٤٤	١٧	٦٢	٣٣	٧٩	٤٩	٩٧
٢	٤٦	١٨	٦٣	٣٤	٨١	٥٠	٩٨
٣	٤٧	١٩	٦٤	٣٥	٨٢	٥١	٩٩
٤	٤٨	٢٠	٦٥	٣٦	٨٣	٥٢	١٠٠
٥	٤٩	٢١	٦٦	٣٧	٨٤	٥٣	١٠١
٦	٥٠	٢٢	٦٧	٣٨	٨٥	٥٤	١٠٢
٧	٥١	٢٣	٦٩	٣٩	٨٦	٥٥	١٠٤
٨	٥٢	٢٤	٧٠	٤٠	٨٧	٥٦	١٠٥
٩	٥٣	٢٥	٧١	٤١	٨٨	٥٧	١٠٦
١٠	٥٤	٢٦	٧٢	٤٢	٨٩	٥٨	١٠٧
١١	٥٥	٢٧	٧٣	٤٣	٩٠	٥٩	١٠٨
١٢	٥٧	٢٨	٧٤	٤٤	٩١	٦٠	١٠٩
١٣	٥٨	٢٩	٧٥	٤٥	٩٣	٦١	١١٠
١٤	٥٩	٣٠	٧٦	٤٦	٩٤	٦٢	١١١
١٥	٦٠	٣١	٧٧	٤٧	٩٥	٦٣	١١٢

المراجــــع

١ - بشير معمرية (٢٠٠٢) : القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية للطلاب والباحثين ، منشورات شركة باتنيت للمعلوماتية والخدمات المكتبية والنشر ، باتنة ، الطبعة الأولى .

٢ - حسين علي فايد (١٩٩٨) : الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار بين طالبات الجامعة وطلابها ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد يناير.

٣ - عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠) : محاولة التنبؤ بمخاطر الانتحار من خلال اختبارات التات والرورشاخ ومنيسوتا ، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، الجزء الأول ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٢٢ - ٢٤ يناير .

٤ - عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٢) : المكونات العاملية والمعالم السيكومترية لمقياس اليأس للأطفال في البيئة المصرية ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، يناير .

٥ - عبد الحكيم عفيفي (١٩٩٠) : الاكتئاب والانتحار " دراسة اجتماعية تحليلية"، الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الأولى .

٦ - عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب ، اضطراب العصر الحديث : فهمه وأساليب علاجه ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب ، الكويت ، نوفمبر ، عدد ٢٣٩ .

٧ - عماد محمد مخيمر (٢٠٠٣) : إدراك الطفل للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس ، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، عدد أكتوبر .

٨ - **كيث كراملينغر (٢٠٠١)** : حول الاكتئاب ، الطبعة الأولى الدار العربية للعلوم، بيروت ، لبنان .

٩ - **محمد عبد التواب معوض (١٩٩٨)** : أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينة من العميان ، مجلة الإرشاد النفسي تصدر عن مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد الثامن .

١٠ - **هشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٥)** : المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين ، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، ٢٥ – ٢٧ ديسمبر .

استبيان في الشخصية

إعداد : بشير معمرية
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

الاسم (اختياري) : ....

العمر : .... الجنس ....

المستوى التعليمي : ....

التخصص التعليمي : ....

المهنة : ....

- تعليمـــــات :

فيما يلي مجموعة من العبارات تتحدث عن الحالات النفسية السلبية التي يمكـــن أن يشـــعر بها أي شخص في عمر الشباب والرشد إزاء ظروف الحياة الصـــعبة التـــي يعاني منها، والتفكير في الهروب منها بالانتحار أو القيام بذلك فعـــلا. اقرأ كل عبارة على حدة وأجب بوضع علامة X تحت كلمة لا أو نادرا أو أحـــيانا أو غالبا، وذلك حسب انطباق العبارة عليك. أجب عن كل العبارات. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن حالتك بصدق .

العبـــــــــارات	لا	نادرا	أحيانا	غالبا
١ ـ عندما يكون العالم غير عادل، فالحل هو الانتحار.	.....	.....	.....	.....
٢ ـ أرغب في إنهاء حياتي.	.....	.....	.....	.....
٣ ـ لقد خططت لقتل نفسي.	.....	.....	.....	.....
٤ ـ إذا كان الإنسان غير سعيد، من الأحسن أن ينتحر.	.....	.....	.....	.....
٥ ـ المقربون مني سيكونون سعداء عندما أقتل نفسي.	.....	.....	.....	.....
٦ ـ اقتربت فعلا من تنفيذ عملية الانتحار.	.....	.....	.....	.....
٧ ـ عندما يخسر الإنسان كل شيء، فالأحسن أن ينتحر.	.....	.....	.....	.....
٨ ـ أشعر بالرغبة في إنهاء حياتي.	.....	.....	.....	.....
٩ ـ قررت أن أنهي حياتي بالانتحار	.....	.....	.....	.....
١٠ ـ أعتقد أن أحسن حل للفشل المستمر في الحياة هو الانتحار.	.....	.....	.....	.....
١١ ـ تسيطر على تفكيري الرغبة في الانتحار.	.....	.....	.....	.....
١٢ ـ لقد أخبرت شخصا بقراري في الانتحار.	.....	.....	.....	.....
١٣ ـ عندما أعلم أن شخصا انتحر، أتصور أنه اقتنع بهذا الحل.	.....	.....	.....	.....
١٤ ـ أرغب في مغادرة الحياة لأني لم أرَ فيها إلا الفشل.	.....	.....	.....	.....
١٥ ـ أنا على استعداد تام للانتحار.	.....	.....	.....	.....
١٦ ـ عندما يفقد الإنسان الأمل في الحياة، فالأحسن له أن ينتحر.	.....	.....	.....	.....
١٧ ـ أرغب في الانتحار لأن حياتي لا تستحق الإبقاء عليها.	.....	.....	.....	.....
١٨ ـ حياتـي ليسـت جديـرة بأن أعيشها وقد قررت الانتحار.	.....	.....	.....	.....
١٩ ـ أعتقد أنه عندما تصبح الحياة بلا معنى، يكون الانتحار هو الحل المناسب.	.....	.....	.....	.....
٢٠ ـ عندما أتذكر خيبات الأمل في حياتي، أرغب في الانتحار.	.....	.....	.....	.....
٢١ ـ لقد قررت أن أنتحر للهروب من ظلم الحياة.	.....	.....	.....	.....

جـــدول يبين أرقام العبارات موزعة على الأبعاد الثلاثة لاحتمال الانتحار وتقدير الدرجات الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية على الاستبيان

إعداد : بشير معمرية
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر

الاسم : ....

العمر : .... الجنس : ....

المستوى التعليمي :...

التخصص التعليمي : ....

المهنة : ....

مستوى التصور والفكرة	الدرجة	مستوى الرغبة	الدرجة	مستوى التنفيذ	الدرجة
١ ـ	.....	٢ ـ	.....	٣ ـ	.....
٤ ـ	.....	٥ ـ	.....	٦ ـ	.....
٧ ـ	.....	٨ ـ	.....	٩ ـ	.....
١٠ ـ	.....	١١ ـ ...	.....	١٢ ـ	.....
١٣ ـ	.....	١٤ ـ ...	.....	١٥ ـ	.....
١٦ ـ	.....	١٧ ـ ...	.....	١٨ ـ	.....
١٩ ـ	.....	٢٠ ـ ...	.....	٢١ ـ	.....
المجموع ...	.....	المجموع ...	.....	المجموع .	.....

الدرجة الكلية : ....

الفصل السابع

التربية ومدخل تحليل النظم :

مع تناول نقدى للتقويم التربوى فى المنظومة التربوية الوطنية

- مقدمة .

أولا : تعريف النظام أو المنظومة .

ثانيا : التربية كنظام أو منظومة .

ثالثا : التقويم التربوى فى المنظومة التربوية المتحكمة ذاتياً .

رابعا : نوع المنظومة التربوية الوطنية .

خامسا : النتائج المترتبة عن النوع الخطى للمنظومة التربوية الوطنية .

- خاتمة .

الفصل السابع

التربية ومدخل تحليل النظم: مع تناول نقدى للتقويم التربوى فى المنظومة التربوية الوطنية

- مقدمة :

مارس الإنسان في حياته التنظيم بأشكاله المختلفة . لكن أكثرها تنظيما ما نراه في مجتمعات اليوم التي تتميز بالانفجار المعرفي وزيادة المعلومات . مما أدى إلى تكوين رصيد هائل في كم ونوع المعلومات . حيث أصبح من الضروري العمل للحفاظ على هذا الكنز المعرفي الضخم وتطويره وتنظيمه لخدمة المجالات الحياتية المختلفة . فكان لا بد إذن من أسلوب يفي بهذا الغرض ، فكان هذا الأسلوب هو أسلوب تحليل النظم .

ويقوم مدخل تحليل النظم على الدراسة العلمية للنظم المختلفة، معرفية أو تربوية أو اقتصادية أو إدارية وغيرها. ويعتبر ذا أهمية كبيرة لكل فرع من فروع المعرفة. ويسهل تخطيط وتنفيذ البرامج المختلفة. ودخل هذا الأسلوب ميدان الاستخدام في الأربعينات أثناء الحرب العالمية الثانية، أين حققت الأبحاث العسكرية للجيش الأمريكي نتائج هائلة، ساعدت على إدخال الأجهزة الحربية للدفاع والهجوم. ثم نال اهتماما واضحا في بداية الستينات من القرن العشرين، فأُدخِل ميدان الصناعة والإدارة والهندسة .

وفي بداية السبعينات من القرن العشرين انتقل إلى ميدان التربية والتعليم، حين قام مكتب التعليم في الولايات المتّحدة الأمريكية بتقديم مشروع لتطوير برامج إعداد المعلمين باستخدام مدخل تحليل النظم .

ويشـــار إلـــى التربية بصفتها نظاما أو منظومة أو نسقا. وهذه الكلمات جمـــيعها ترجمة للكلمة الإنجليزية System. ويقصد بذلك أن التربية شأنها في هـــذا شأن منظومات كثيرة هي مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجـــزاء مـــتفاعلة يتكوّن منها كل أو نمط يؤدي وظيفة معينة. فالتعليم تبعا لهذا المدخـــل يعتـــبر نظامـــا له مكوّناتـــه مثل غيره من النظم الأخرى، كالإدارة والاقتصاد والهندسة وغيرها. ويتعامل مدخل تحليل النظم مع أي نشاط تعليمي على أنه يشكل منظومة أو نظاما متكاملا. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإذا كان التقويم، كما يعرف عادة، هو إصدار حكم على ما تم إنجازه وفقا للأهداف المحـــددة، فموقعـــه هو نهاية العملية التعليمية. إلا أنه يمكن أن نقوّم أيضا وفقا للاستعدادات. ويكون التقويم عندئذ في بداية العملية. وبالتالي فإن المشكلة التي تتصدى لها هذه المقالة تتضح في الأسئلة التالية :

١ – هل تختلف أنواع التقويم وإجراءاته وفقا لنوع النظام التربوي المتبع ؟

٢ – ما هو نوع المنظومة التربوية الوطنية ؟

٣ – هل يعود تدهور نتائج العملية التعليمية في المنظومة التربوية الوطنية إلى نوع التقويم التربوي فيها ؟

إذن، تســـعى هـــذه المقالة إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة بالتركيز على العناصر التالية :

١ – التعريف بمدخل تحليل النظم.

٢ – التعريف بأنواع المنظومات التربوية وموقع التقويم التربوي فيها.

٣ – نوع المنظومة التربوية الوطنية وإجراءات وموقع التقويم التربوي فيها.

٤ – إبراز النتائج التربوية المترتبة عن نوع المنظومة التربوية الوطنية وموقع التقويم التربوي فيها.

أولا : تعريف النظام أو المنظومة :

يعرف النظام على أنه " مجموعة من العناصر المتداخلة والمترابطة والمتكاملة مع بعضها، حيث يؤثر كل منها في الآخر من أجل أداء وظائف وأنشطة، تكون محصلتها النهائية تحقيق الناتج الذي يراد تحقيقه من خلال هذا النظام " .

كما يعرف أيضا على أنه " الكل المركب من مجموعة عناصر لها وظائف وبينها علاقات ، ويؤدي الكل المركب في مجموعه نشاطا هادفا له سماته المميزة وعلاقاته المتبادلة مع النظم الأخرى ، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ، ويكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات والأفكار إليه ، ويكون ضمن حدود ، وله مدخلات وعمليات ومخرجات " .

ويتضمن النظام مجموعة عناصر متفاعلة يتكوّن منها كل أو نسق يدي وظيفة معينة. ومثل هذه المجموعة قد توجد في أي مستوى من مستويات التعقيد والتركيب. ولذلك يطلق مصطلح النظام أو المنظومة على المجموعة الشمسية والبيئة والكائن الحي والجهاز العصبي، بل وعلى الآلة الصغيرة كالمقص. ثم امتد استخدامه إلى النطاق الاجتماعي، فأصبحنا نتحدث عن النظام الاقتصادي والنظام الصحي والنظام التربوي.

مكونات النظام أو عناصره :

يتكون أي نظام من ثلاث مكونات رئيسية ، ترتبط معا في تكامل وثيق ولكل منها وظيفة خاصة في حركة النظام ونشاطه . وهذه المكونات هي ما يلي :

١ - المدخلات :

وهي مجموعة موارد من أنواع مختلفة يتم الدخول بها إلى النظام من أجل تحقيق أهداف معينة. وتعتبر الأهداف من مدخلات النظام التي تؤثر في حركته. وهناك ثلاثة مظاهر للمدخلات وهي :

١ - التعرف على المدخلات وتحديد ما يهم منها للنظام .

٢ - تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيطها .

٣ - التفاعل بين النظام وبيئته .

ويتوالى ورود المدخلات إلى النظام في تدفق مستمر أو متقطع، والبيئة المحيطة بالنظام هي المصدر الأساسي للمدخلات. وتختلف أنواع المدخلات وفق طبيعة النظام والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وتتصف بما يلي :

(أ) **مدخلات بشرية** : وتتمثل في الأفراد وخصائصهم البدنية والنفسية ذات العلاقة بنشاط النظام وأهدافه. وبالنسبة للمدخلات البشرية للنظام التربوي، فإنها تتمثل في ثلاثة عناصر هي :

١ - التلاميذ الملتحقون بالنظام التعليمي من حيث استعداداتهم وقدراتهم ومستوياتهم التعليمية واتجاهاتهم وصحتهم النفسية والبدنية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

٢ - المعلمون والأساتذة من حيث كفاءاتهم العلمية والتربوية والمهنية وإخلاصهم للعمل ومعرفتهم بأهداف التربية والتعليم .

٣ - الإداريون المسيرون من حيث كفاءاتهم الإدارية وإدراكهم لأهداف العملية التعليمية وما تتطلبه من مهارة في التسيير الإداري والتنظيمي والمالي من أجل تحقيق أهدافها .

(ب) مدخــلات ماديــة : وهــي جمــيع الموارد المادية من أموال ومعدات وتجهيزات ومباني ووسائل يستخدمها النظام في إنجاز عملياته .

(ج) مدخــلات غــير ماديــة (معــنوية) : وتتمــثل في المناهج الدراسية وعناصرها وهي الأهداف التربوية والمواد الدراسية والخبرات التعليمية وطــرق الــتدريس وأســاليب الــتقويم التربوي . كما تتمثل في التسيير الإداري والتخطــيط الــتربوي والتنظــيم الــتربوي . وتتمثل كذلك في المعلومات المتوفرة والمكتسبة عن النظام، والأوضاع والظروف المحيطة بالنظام كالأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم .

٢ - العمليات (داخل النظام) :

وتعنــي الأنشطة التي تهدف إلى تحويل المدخلات والتغيير من طبيعتها الأولــى إلــى شــكل آخر يتناسب وأهداف النظام . بحيث يتم إحداث تفاعلات وربــط علاقات بين عناصر المدخلات التي دخلت النظام لتأتي بالنتائج المراد تحقــيقها . ويــتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على كفاءة العمليات ، وقدرتها على استيعاب المدخلات المتاحة ، والإفادة منها إلى الدرجة المناسبة مع طبيعة النتائج المستهدفة .

وبالنســبة لعمليات التربية والتعليم فهي تتمثل في تنفيذ التنظيم التربوي، وطرق التدريس وأساليبه والتقويم وأنواعه ، وأساليب البرمجة والتسيير الإداري وغيرها . وينبغي أن تكون كل هذه العمليات مترابطة ومتكاملة ومنسجمة فيما بينها حتى يتم تحقيق المخرجات المطلوبة .

ثالثا : المخرجــات :

وهــي عبارة عن النتائج الفعلية للعمليات التي تتحدد وفق أهداف النظام ووظائفه. وتتوقف مخرجات أي نظام على قيمة ما يسهم به في خدمة المجتمع

فـــي صـورة سلع أو خدمات أو أفراد مؤهلين وأكفاء. والمخرجات هي الهدف الأساســـي الـــذي يعمل النظام على تحقيقه باستمرار. فإذا كان هدف النظام هو تعليم المتعلمين، فإن المخرجات المطلوب تحقيقها، هي تخريج متعلمين مؤهلين أكفاء .

وتتوقف جودة المخرجات على عاملين هما :

الأول : نوعية المدخلات .

الثاني : مستوى كفاءة العمليات .

ويمكن تصنيف المخرجات إلى الأنواع التالية :

١ – مخـــرجات بشـــرية : وهم الأفـــراد الذين تم تعليمهم وإعدادهم (إخراج تلاميذ متعلمين أو معلمين أكفاء أو إطارات كفأة وغيره) .

٢ – مخـــرجات مادية : كالسلع وأشكال الإنتاج المختلفة التي يمكن للنظام أن يصل إليها (إنتاج وسائل وأجهزة تعليمية) .

٣ – مخرجات غير مادية (معنوية) : وهي المعلومات والأفكار والآراء التي يخرج بها المشرفون على النظام، فيما يتعلق بعملياته .

ويســـتلزم أسلوب تحليل النظم وجود عمليتين أخريين ينبغي استخدامهما مـــن أجـــل الوصول بمستوى أداء النظام لوظائفه إلى درجة عالية من الجودة والفعالية وهما :

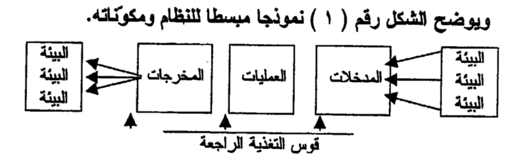
١ – **التغذية الراجعة** : من الطبيعي أن يقوم أي نظام على تحديد مجموعة من الأهداف يعمل على تحقيقها. وعندما يحصل على مخرجات معينة، يقوم بـــتقويمها وفقـــا للأهـــداف التي تكون على شكل مهارات وكفاءات قابلة

للملاحظـــة والقياس. ووفقا للمعلومات التي تم الحصول عليها من عملية التقويم، يتعرف المنظمون على جوانب القوة والضعف في مكونات النظام الـــثلاثة (المدخلات، العمليات، المخرجات). فيتم تعزيز الجوانب القوية والفعالـــة وتعديل الجوانب الضعيفة. ومن ثم يتم وضع النظام في مساره الصحيح على نحو يجعله يحقق أهدافه بمستويات رفيعة .

٢ - **المراقـبة والضبط** : وترتبط بالعملية السابقة. وتتم المراقبة والضبط من أجـل الـــتأكد باستمرار من سير النظام في الطريق الصحيح في الدرجة وفي النوع. ونظرا لثورة العلمية والتكنولوجيا المستمرة التي تنتج أنواعا مخـــتلفة مـــن المعـــارف والتقنيات، ورغبة المسؤولين على التعليم في الاستفادة منها، فإن عملية متابعة ومراقبة سير النظام أمرا ضروريا من أجـــل تطويره وجعله يستفيد من المدخلات وما يستحدث في مجال العلم والتكنولوجيا .

والنظم توجد دائما داخل بيئـــات تتأثـــر بها وتؤثـــر فيهـــا . فمنها تأتي بـــالمدخلات وإلـــيها تعـــود بالمخرجات . ونقصد بالبيئة الظروف الاجتماعية والاقتصـــادية والسياســـية والثقافـــيـــة فـــي المجتمع ، وعـــادات وتقاليـــد المجتمع ونظرته إلى مهنـــة التعليم ، وغيرهـــا مما يمكن أن يؤثـــر في عملية التكويـــن .

ويوضح الشكل رقم (١) نموذجا مبسطا للنظام ومكوّناته.



خصائص النظام :

نستخلص مما سبق عرضه بعض الخصائص التي يتميز بها النظام يمكن إيجازها فيما يلي :

١ - إن لكل نظام كيان خاص. وله حدود معينة تميزه عن البيئة التي يوجد فيها. وأن كل عناصر النظام تقع داخل هذه الحدود. بينما يسمى كل ما هو خارج هذه الحدود بيئة النظام.

٢ - إن بيئة النظام هي كل ما يؤثر في هذا النظام ويتأثر به. فالنظام يأخذ من بيئته المدخلات ويزودها بالمخرجات.

٣ - إن المدخلات هي أساس عمل النظام واستمراره.

٤ - للنظام أهداف ووظائف ومكوّنات وينتج مخرجات يزوّد بها الأنظمة الأخرى في البيئة . وتكون مخرجات كل نظام مدخلات للنظم الأخرى . كما تكون مخرجات نظام ما مدخلات لنفس النظام ولنظم أخرى .

٥ - الأنظمة الكلية لا تنجح في تحقيق أهدافها إذا لم تطبق مدخل تحليل النظم على نشاطات الأنظمة الفرعية ذات العلاقة بها ، وكذلك النظام الكلي. فنظام تكوين المعلمين نظام فرعي بالنسبة للنظام التربوي ككل ، لا ينجح في مهامه إذا لم تسير الأنظمة الفرعية الأخرى كالإدارية المدرسية والتربية العملية والنظام التربوي ككل بمدخل تحليل النظم .

٦ - عمل النظام تحويلي، يحوّل المدخلات إلى مخرجات (وهذه في الحقيقة تمثل الوظيفة الأساسية لأي نظام).

يتبيـن ممـا تم عرضه سابقا أن التربيـة والتعليم عبارة عن نظام لـه جمـيع مكوّنـات وخصائص النظـم . وبالتـالي يمكن تناولهـا بمخل تحليل النظم .

ثانيا : التربية كنظام أو منظومة :

كثـيرا مـا يشار إلى التربية على أنها نظام أو منظومة أو نسق. ويمكن تعريف التربية من وجهة نظر هذه على أنها : " العملية التي تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين ".

إن العملـية التعليمية تتم من خلال هذا التعريف كما يلي : يدخل المتعلم إلـى بـرنامج تعليمـي معين في أية مرحلة دراسية. ولديه ذخيرة من الأنماط السـلوكية (المدخلات السلوكية) فتعمل التربية على إحداث تغييرات في هذه الأنمـاط السلوكية (عن طريق العمليات) وذلك بتعديل بعضها أو محوها أو بتعلـيم أنمـاط سـلوكية جديـدة، مع ممارسة هذه الأنماط السلوكية المتغيرة، فيسـتطيع المـتعلم إصدارها بمستوى مقبول من الكفاءة في الظروف الملائمة (المخرجات).

أنواع النظم التربوية :

تنقسـم النظم التربويـة مـن حيث درجـة التحكـم الذاتي إلى نوعين همـا :

النوع الأول هو : النظام التربوي الخطي :

وهـذا النوع هو التصور التقليدي للتربية. والعناصر أو المكوّنات الثلاثة التـي يتكون منها تربط بينها علاقة التتابع والتتالي. ومن هنا فإنها تعمل على النحو التالي :

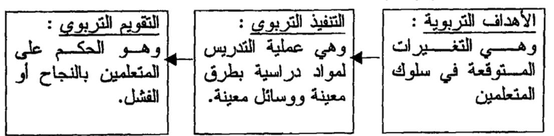
١ – المكــوّن الأول هــو الأهــداف التربوية التي تتحدد في صورة التعديلات المــتوقعة فــي ســلوك التلاميذ بعد تعرضهم لبرنامج تعليمي أو منهج دراسي معين .

٢ – المكــوّن الثانـــي هــو التنفيذ التربوي ويتمثل في تدريس المواد الدراسية واستخدام الوسائل التعليمية أثناء عملية التعليم .

٣ – المكــوّن الثالــث هــو التقويم التربوي أي الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية. وهو لا يتعدى هنا الحكم على التلاميذ بالنجاح أو الفشل. فالذين ينجحون قد ينتقلون إلى برنامج جديد أو يتوقفون عن الدراسة. أما الذين يرسبون قد يعيدون البرنامج مرة أخرى، أو يتوقفون عن الدراسة بسبب استنفاد مرات الرسوب .

والــنظام الــتربوي الخطي يؤدي التقويم فيه دورا سلبيا. فهو لا يتعدى الإعلام بنتائج الفعل التعليمي لا غير .

والشكل رقم (٢) يبين العلاقة بين عناصر المنظومة التربوية الخطية.



شكل رقم (٢) يبين العلاقة بين عناصر المنظومة التربوية الخطية

النوع الثاني هو : النظام التربوي المتحكم ذاتيا :

تتمــيز المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا بكون عناصرها خمسة وليست ثلاثـــة . والعلاقـــة بيــنها تتخذ صورة التفاعل المتبادل . وتتوفر على خاصية التصحيح الذاتي. ومن هنا فهي تعمل على النحو التالي :

١ - **الأهــداف التربوية :** إن تصور التربية كمنظومة تسير بأسلوب عقلاني، يعــتمد على وضوح الأهداف . وهي التغيرات السلوكية التي تهدف إلى إحداثهــا في المتعلمين ، بصفتها نواتج للتعلم في صورة قابلة للملاحظة والتســجيل والقــياس . وهــذا هو المكوّن الأول في المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا .

٢ - **المدخــلات التربوية :** وهي المعلومات عن أوضاع سلوك المتعلمين في فــترة زمنية معينة. وتشمل جميع مستوياتهم الارتقائية وخبراتهم السابقة فــي التعلم، ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم للتعلم، والمحددات الاجتماعــية والاقتصــادية والثقافــية إلتي تؤثر في تعلمهم. كما تشمل المدخلات التربوية خصائص المعلمين وخصائص البيئة التي يعيش فيها المــتعلمون والمعلمــون، وخاصة البيئة المنزلية والبيئة المدرسية. وتمتد كذلك إلى البيئة الثقافية العامة لمجتمع ككل .

والمدخلات التربوية ليست مكوّنا منفصلا عن الأهداف التربوية، بل هي متكاملة ومتفاعلة معها.فهي من ناحية تعد أحد المصادر الجوهرية لتحقيق هذه الأهداف. ومراعاة خصائصها يجعل العمل التربوي يشخص الصعوبات ويعالج المشــكلات. ومــن ناحية أخرى فإن الأهداف التربوية تسعى إلى تطوير هذه المدخــلات في صورة نواتج متوقعة لدى المتعلم. ويحكم التقويم التربوي على مدى النجاح أو الفشل في إحداثها .

٣ - **التجهــيز الــتربوي أو تنفيذ العملية التعليمية :** وهي العملية التي تحدث التغيرات السلوكية التي تتضمنها الهداف التربوية. وتتأثر العملية التعليمية بــالأهداف التربوية من ناحية، وتتفاعل مع المدخلات التربوية من ناحية أخــرى. بحيــث لا تنشــأ هوة عميقة بين ما يتعلمه المتعلمون والنواتج

المـــتوقعة لتعلمهم (الأهداف التربوية) ومدخلاتهم التربوية. وبقدر ما تتأثر عملية التجهيز التربوي بالأهداف التربوية والمدخلات التربوية فإنها تؤثر فيهما. وقد يؤدي ذلك إلى إعادة النظر في بعض الأهداف وتعديلها لتصبح أكثر واقعية، ولا يقتصر ذلك على مدخلات المتعلمين، وإنما يمتد إلى مدخلات المعلمين ومدخلات البيئة.

٤ - **المخــرجات التربوية أو نتائج التعلم** : يقصد بالمخرجات التربوية نتائج عملــيات التجهــيز الـــتربوي التي تتخذ صورة التعليم ــ التعلم. وهذه المخرجات تسمى نتائج التعلم. وتتمثل في التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين خاصة، والتي تعدّل بالفعل في مدخلاتهم . إلا أنها قد تمتد إلى العناصر الأخرى التي تؤلف ما أسميناه المدخلات التربوية .

٥ - **التقويم التربوي** : ويتضمن في جوهره إصدار الحكم على عملية التربية. وهـــو في هذا النوع من النظم التربوية، يتجاوز بكثير حدود اتخاذ القرار بالنجاح أو الفشل. فإذا كان المعنى المباشر للتقويم في التربية، هو الحكم علـــى مـــدى تحقـــيق الأهـــداف باعتبارها التغيرات المتوقعة في سلوك المتعلمين، فإن ذلك يجب أن يتضمن ما يلي :

١ - ملاحظـــة وقـــياس مقـــدار ما يتحقق من التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلميـــن بالفعل، باستخدام الأدوات المناسبة كالاختبارات بأنواعها، كما تتحدد ميدانيا نتيجة لتعرضهم للبرنامج التعليمي ..

٢ - مقارنـــة مســـتمرة بيـــن الأهداف التربوية (التغيرات المتوقعة في سلوك التلاميذ) وما يتحقق منا بالفعل (نواتج التعلم) والحكم على مدى تحيق الهداف وفق هذه المقارنة .

٣ – اتخاذ القرار وفق هذا الحكم بانتقال المتعلم إلى مستوى جديد من التعليم، حين تتحقق الأهداف التربوية لديه. أما إذا لم تتحقق هذه الهداف ، فإن معلومات التقويم في هذه الحالة، تقوم بدور التغذية الراجعة لفحص جميع مكونات المنظومة التربوية .

٤ – حساسيته للظروف والأحوال المختلفة التي يتعرض لها تنفيذ المنهج من خلال المواد الدراسية وطرق التدريس وأساليبه المختلفة، وبعض هذه الظروف قد تكون من داخل المنظومة التربوية ذاتها .

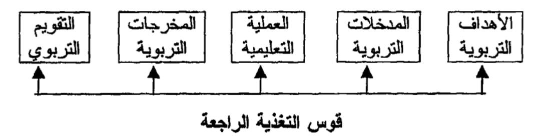
٥ – دراسة الآثار التي تنشأ عن الظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف التربوية أو تعطله، باستخدام معلومات التغذية الراجعة. فيلاحظ مثلا أن هناك قصورا عند تحقيق الأهداف. أو أنه لم يطرأ على سلوك المتعلمين تغير يذكر على الرغم مما تعرضوا له من عمليات تعليم أو تدريس . وقد يكتشف نتيجة لذلك أيضا أن المدخلات السلوكية لم تحدد بدقة، أو أن الأهداف التربوية كانت أعلى أو أدنى مما يجب بالنسبة لمستوى المدخلات السلوكية، أو أن هناك نقصا أو قصورا في عمليات التدريس، أو أن التقويم كان بعيدا عن إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف، أو أن أدوات التقويم التي استخدمت لم تكن تتوافر فيها شروط القياس اللازمة... إلخ .

وهكذا فإن معلومات التغذية الراجعة التي نحصل عليها من التقويم التربوي، تجعلنا نعيد النظر في بعض أو كل مكوّنات المنظومة التربوية (ومنها مكوّن التقويم ذاته) وذلك تعديلا للمسار وتصحيحه على نحو يجعل المنظومة التربوية محققة بالفعل لأهدافها. فمعلومات التغذية الراجعة التي يوفرها التقويم التربوي من خلال أدواته المختلفة، حسب التصور السابق، تجعل المنظومة

الــتربوية من نوع التحكم الذاتي. وتجعل للتقويم موضعا في جميع مراحل هذه المنظومة. حيث هناك تقويم في بداية العملية التعليمية وتقويم في وسطها وتقويم في نهايتها. وبهذا يقوم التقويم في هذا النوع من المنظومة، بدور المراقب لكل مكونات العملية التعليمية وفي جميع مراحلها. بحيث لا يكتفي بإعطاء معلومات عــن نتائج العملية التعليمية بصورة سلبية، وإنما يقدم معلومات عن مستويات مسارها واتجاهه. وعن إسهامات كل مكون فيها. وبذا يساهم مساهمة فعالة في تطويرها.

وبهذه الصورة تكون منظومة التربية مؤلفة من مكوّنات تؤثر في بعضها من ناحية، وتتوافر على خاصية التصحيح الذاتي من ناحية أخرى.

الشكل رقم (٣) يبين العلاقة بين مكوّنات المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا :



قوس التغذية الراجعة

شكل رقم (٣) يبين العلاقة بين مكوّنات المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا

يتبين من الشكل السابق أن المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا تحتوي على جهــاز أو مكــوّن (وهو بمثابة الترموستا في منظومة الثلاجة) يراقب عملها ومدى تحقيقها لأهدافها، هو التقويم التربوي الذي تقوم المعلومات التي نحصل علــيها بواســطته بدور التغذية الراجعة، تجعلنا نعيد النظر في نشاط عناصر المــنظومة الــتربوية أو فــي كفاءتها أو في علاقاتها ببعضها. فنجري عليها تغيــيرات تجعلهــا تــؤدي دورهــا بفاعلــية. فنقوم بفحص الأهداف التربوية

والمدخلات التربوية وتنفيذ العملية التعليمية والمخرجات التربوية أو نتائج التعليم، والتقويم التربوي نفسه.

ثالثا : التقويم التربوي في المنظومة التربوي المتحكمة ذاتيا :

إن نظرة بسيطة إلى المنظومة التربوية الخطية، تجعلنا ندرك أن النوع الوحيد من أنواع التقويم الذي تستخدمه هو التقويم النهائي. الذي يتحدد دوره في الحكم على نتائج العملية التعليمية في نهايتها، وتعيين الناجحين والراسبين واتخاذ القرارات إزاءهم. أما المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا، فإن التقويم فيها ليس في نهايته فقط، بل يوجد في جميع مراحل العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. فالتقويم يجري قبل بدايتها وأثناء استمرار عملياتها وفي نهايتها. ولذا فإنها تستخدم أنواعا مختلفة من التقويم. لأن تقويم المتعلم في هذا النوع من المنظومة، يعني إصدار الحكم على نموه واستعداداته وقدراته وتكيفه. أي الحكم على العوامل التي تؤثر في تعلمه. وهي العوامل التي نسميها مدخلات المتعلم ومدخلات المعلم ومدخلات البيئة الأسرية والمدرسية. كما يصدر الحكم على ما حققه من أهداف بعد مروره بعملية تعليمية معينة، سواء كانت جزئية أو كلية.

وبعد توضيح مهام التقويم في المنظومة التربوية المتحكمة ذاتيا، أحدد أنواعه التي يمكن استخدامها فيها وهي : التقويم القبلي، التقويم التشخيصي، التقويم البنائي، التقويم النهائي.

١ - التقويم القبلي :

يتم التقويم القبلي قبل أو في بداية تقويم البرنامج الدراسي بالفعل. وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتدريس سعيا لتحقيق هدفين رئيسيين هما :

١ - تحديد ما يتوافر لدى المتعلم من متطلبات ترتبط بموضوع التعلم الجيد.

٢ – الحكم على مدى تمكن المتعلمين من موضوع التعلم الجيد قبل تقديمه لهم بالفعل .

ويتفرع التقويم القبلي إلى ما يلي :

(أ) تقويم الاستعداد :

ونعنـــي بالاســـتعداد ذلك المستوى من النمو الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعـــي الذي ينبغي أن يصل إليه الطفل، كي يتمكن من تحقيق المطالب التـــي يفرضــــها المنهج الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي خاصة. ويتكون من العوامل الآتية : النمو الجسمي بما فيه النمو الحسي الحركي والنمو العقلـــي مقاســـا بالعمر العقلي والنمو اللغوي ونمو القدرة على التمييز السمعي البصـــري ونمـــو القدرة على الربط بين الأفكار وحل المشكلات. والاتجاهات الانفعالية : كالخوف من الغرباء أو السلبية والتكيف الشخصي .

ويقـــوم الاســـتعداد من أجل معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم المدرسي وتحديـــد نقطـــة الـــبداية التي يجب أن تنطلق منها لتعليمه. وإذا وسعنا معنى الاستعداد إلى كل المتعلمين في جميع مراحل التعليم، فإن هدفه يصبح المستوى الدراسي الذي ينبغي أن يلتحق به المتعلم جديد أو منقولا. كما يهدف إلى تحديد المـــادة التي يجب أن يدرسها، والمادة التي يجب أن يعفى منها. ويهدف أيضا إلـــى معرفة أي المناهج وأي كتب القراءة يصلح له، وإلى أي المجموعات من المتعلميـــن يجـــب أن ينضـــم كـــي يتمكـــن من التعلم. ومن الواضح أن هذه الممارســـات ثمـــرة لجهود التربية الحديثة التي استفادت من العلوم البيولوجية والنفســـية وأخـــذت بالفروق الفردية، وتنظيم المتعلمين في المستويات الدراسية حســـب استعداداتهم وقدراتهم وخلفياتهم الثقافية، وليس وفق أعمارهم الزمنية. ونحدد أهداف تقويم الاستعداد فيما يلي :

١ – معرفة ما إذا كان الطفل يتوافر أو لا يتوافر على المدخلات السلوكية التي تخول له النجاح في منهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

٢ – تصـــنيف أطفـــال التعليم التحضيري والأطفال المقبولين في السنة الأولى الابتدائـــية إلـــى الفئات التالية : المستعدون لبدء التعليم المدرسي، أسباه المستعدين، ذوي الاستعداد الضئيل. ومن ثم التصرف فسهم تربويا حسب درجة استعداداتهم.

٣ – تحديـــد مـــا إذا كـــان الطفل يتقن المادة التي يدرسها كي يتم إعفاؤه من دراســـتها أو ينقل إلى مستوى أعلى. وتستخدم لهذا الغرض أدوات تقويم كثيرة ومتنوعة.،يمكن تصنيفها إلى ما يلي :

١ – ملف المتعلم : وفيه استمارات تتضمن معلومات شخصية وعائلية وطبية ونفسية وتربوية واجتماعية. وتحصل المدرسة على هذه المعلومات من أولياء المتعلمين.

٢ – نتائج الفحص الطبي الذي يتم سنويا أو عند الضرورة.

٣ – اختبارات الاستعداد المدرسي التي تركز على قياس القدرات والمهارات التـــي يـــتوقف علـــيها الـــتعلم المدرسي، وخاصة في القراءة والكتابة والحســـاب. أي قياس النطق والسمع والبصر والحركة والتآزر الحسي الحركي.

٤ – اختبارات الذكاء : من المسلم به أن يكون لدى الطفل مستوى معينٌ من النمو العقلي حتى يستطيع القيام بالتعلم المدرسي. وقد صُممت الأنظمة التعليمـــية على أساس أن العمر العقلي هو المهم وليس العمر الزمني. وأن العمـــر العقلـــي المناسب لبدء التمدرس هو السنة السادسة. وتفيد

نتائج جميع اختبارات الذكاء أن بعض الأطفال يزيد عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني، وهؤلاء مرتفعو الذكاء. كما أن معظم الأطفال يتطابق عمرهم العقلي مع عمرهم الزمني، وهؤلاء متوسطو الذكاء. أما من يقل عمـــرهم العقلي عن عمرهم الزمني فهم منخفضو الذكاء . والنسبة بين هـــذه الفـــئات الثلاث هي ، ١ : ٢ : ١ تقريبا . وهذا يعني أن حوالي النصـــف فقـــط مـــن الأطفال المسجلين في السنة الأولى الابتدائية في مدارسنا، يستفيدون من التعليم المدرسي الذي التحقوا به. لأن أعمارهم العقلـــية تتوافق مع أعمارهم الزمنية . أما النصف الباقي لا يستفيدون مـــنه. لأن حوالي الربع منهم لا يتوفرون على الاستعداد العقلي اللازم لبدء التعلم المدرسي . فأعمارهم العقلية أقل من أعمارهم الزمنية . أما الربع الآخر فقد نضج لديهم الاستعداد العقلي لأن أعمارهم العقلية أكبر مـــن أعمـــارهم الزمنية. ولكنهم لم يلتحقوا بالتعلم المدرسي في الوقت المناسب فاستثمروا نضجهم في تعلم سيء .

والذي نستفيده من هذه المعلومات، هو أنه من الخطأ جعل العمر الزمني معيارا وحيدا للقبول في السنة الأولى الابتدائية، كما هو معمول به في المنظومة الـــتربوية الخطية. وأن الصواب هو جعل العمر العقلي وعوامل نفسية أخرى قـــاعدة للقـــبول بدلا من العمر الزمني، مما يقتضي استعمال اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات واختبارات النضج .

وباستعمال جميع الأدوات السابقة في التقويم، وهي : ملف المتعلم، نتائج الفحوص الطبية، اختبارات الاستعدادات، اختبارات الذكاء. يستطيع المعلم تحديد ما إذا كان المتعلم مستعدا للتعلم المدرسي أم ليس مستعدا .

(ب) التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب :

هذا النوع من التقويم وثيق الصلة بتقويم الاستعداد، بل هما اسمان لمسمى واحد. إلا أننا سنقصر تقويم الاستعداد على أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. أما الـتقويم من أجل الوضع في المكان المناسب، فنقصره على المراحل التعليمية والشعب التعليمية والمواد الدراسية المختلفة .

أهداف التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب : إذا كان من حق كل طفل على مجتمعه أن يجد له مقعدا دراسيا عندما يحين وقت ذلك، فإن من حقه كذلـك أن يوضـع فـي المكـان الدراسي المناسب. لأنه ولكي توضع العملية التعليمـية في مسارها الصحيح، وتحقق الأهداف المحددة لها، ينبغي أن يوضع كل متعلم في المستوى والتخصص الدراسيين اللذين يناسبان استعداداته وقدراته وميوله ومستوى تحصيله السابق، حتى يستطيع أن يتعلم من غير فشل. وعندما نفعـل ذلـك، ونيسر له المدرسة المناسبة والمعلم الماهر، فإن الرسوب والفشل ستنخفض نسـبتهما كثيرا. وتتحدد أهداف التقويم من أجل الوضع في المكان المناسب فيما يلي :

١ - وضع المتعلم في مستوى دراسي يناسب كفاءته العقلية والدراسية في ذلك الوقت.

٢ - وضـع المـتعلم فـي تخصص دراسي يناسب إمكاناته العقلية والدراسية لاستيعاب مواده.

٣ - وضـع المتعلم المنقول من دولة إلى أخرى، أو من نظام تعليمي إلى آخر يختلف عنه في المراحل التعليمية أو الشعب التعليمية أو المواد الدراسية في مستوى وتخصص دراسيين يناسبانه.

٤ – وضع المتعلمين المنقولين من سنة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلـــى أخـــرى، فـــي مستويات دراسية وفي شعب تعليمية تناسب قدراتهم وميولهم. أي تصنيفهم إلى فئات متجانسة حسب المعطيات السابقة، حتى تكـــون لدينا مجموعات دراسية متجانسة في قدراتها وحاجاتها ومشكلاتها وطرق تدريسها ، مما ينشط دافعيتهم ويسهل تكيفهم .

ويستخدم التقويم من أجل الوضع في المكان الدراسي المناسب عدة أدوات لإجراء التقويم من أهمها :

١ – الاختـــبارات التحصـــيلية النهائية، وخاصة الاختبارات الموضوعية ذات الأسئلة العديدة التي تغطي المادة كلها .

٢ – الاختبارات التشخيصية .

٣ – اختبارات الذكاء .

٤ – اختبارات الاستعدادات .

٥ – اختبارات القبول والانتقاء .

٢ – التقويم التشخيصي :

لا يختلف التقويم التشخيصي عن تقويم الاستعداد والتقويم من أجل الوضع في المكان المناسب إلا من حيث الهدف من الاستعمال. بالإضافة إلى أن مجال الـــتقويم التشخيصي قد يكون أضيق من مجالي تقويم الاستعداد والوضع عندما يكون مقصورا على مادة أو جزء من المادة قصَّر فيها المتعلم. وقد يكون واسعا إذا كان المتعلم قصَّر في مواد كثيرة. وفي هذه الحالة يتناول التقويم التشخيصي مدخلات المتعلم السلوكية بأسرها. وهنا يصبح مماثلا للنوعين السابقين. وهناك غرضان أساسيان للتقويم التشخيصي هما :

١ – وضع خطة لتحديد مشاكل التعلم لدى المتعلمين.

٢ – وضع خطة لتعليم المتعلمين الفاشلين تعليما علاجيا (تعليم يخلصهم من ضعفهم).

وفيما يلي توضيح لأوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأنواع الثلاثة من التقويم :

تقويم الاستعداد : تحديد مدخلات الطفل فيما إذا كانت مناسبة لالتحاقه بالسنة الأولى الابتدائية أم لا.

تقويم الوضع : تحديد مدخلات المتعلم فيما إذا كانت مناسبة لبدء الدراسة في مستوى معين.

التقويم التشخيصي : اختبار المتعلم في المواد التي قصَّر فيها والحكم على النتيجة بحيث تظهر نقاط الضعف والقوة لديه. وقد يتطلب الأمر دراسة المتعلم طبيا ونفسيا واجتماعيا وتربويا لتحديد مدخلاته، ثم إصدار حكم يحدد جوانب الضعف والقوة لديه.

ومن حيث التسلسل فإن الاستعداد يأتي أولا قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ثم يأتي التقويم من أجل الوضع في المستوى الدراسي المناسب أو الشعبة المناسبة وذلك عند التشعيب (التوجيه المدرسي) أو حين قبول تلميذ منقول. فإذا لم يُبدِ المتعلم تقدما واضحا، فإن على المعلم أن يقوم بالتقويم التشخيصي لتحديد الأسباب التعليمية لرسوب المتعلم. كما يمكن القيام بالتقويم التشخيصي لمتعلم جديد أو منقول، إذا تبين أنه ضعيف في مادة أو أكثر. وفي هذه الحالة يطبق عليه مجموعة اختبارات تحصيلية مسحية ليقف على مستواه في المواد التي ظهر أن لديه ضعفا فيها .

وتقـــدم الاختبارات التشخيصية خدمة جليلة لعملية التدريس. إذ أنها تحدد أماكن الداء مما يمكّن المعلم من القيام بالتعليم العلاجي. وكما أن العلاج الطبي الناجح يستند إلى تشخيص موضوعي دقيق للمرض، فكذلك الأمر في الرسوب أو الفشـــل الـــتربوي. حيث أنه لا يمكن إحراز أي تقدم دراسي إذا لم يشخص الضعف ويعالج .

ولتوضـــيح كيفـــية استعمال الاختبارات التشخيصية، نفترض أن مدرسة ابتدائـــية اكتشفت أن مستوى متعلمي السنة الأخيرة من المرحلة الابتدائية يظهر فـــيه ضعف دراسي. فأرادت أن تتأكد من ذلك قبل التحاقهم بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة. فطبقت عليهم مجموعة اختبارات تحصيلية مسحية في جميع المـــواد التـــي يدرســـونها فـــي هذه السنة. وبعد تصحيح إجاباتهم وجدت أن مســـتوياتهم جيدة ما عدا في مادتي اللغة والرياضيات. فطبقت عليهم اختبارات تحصـــيلية في هاتين المادتين. فإذا بها تكتشف أن ضعفهم في الإملاء والقواعد والكســـور. فطبقـــت علـــيهم اختبارات تحصيلية مفصلة في هذه الموضوعات الـــثلاث لـــتحدد بدقـــة جوانب الضعف لديهم. إن هذه الاختبارات الأخيرة هي الاختـــبارات التشخيصية. أما الاختبارات السابقة فهي خطوات تمهيدية للخطوة الأخيرة.

بـــناء الاختبارات التشخيصية : إذا أردنا أن نبني اختبارا تشخيصيا يجب أن نتذكر أن هذه الاختبارات تصمم لمتعلمين يعانون من مشكلة تعليمية مزمنة. كعـــدم اســـتطاعة المتعلم في السنة الثالثة الابتدائية القراءة ، أو تكرار رسوب مـــتعلم فـــي مـــادة الحساب على الرغم من تشجيع المعلم لـــه واستخدام طرق بسيطة لإفهامه. ويجب أن نتذكر أيضا أن الاختبارات التشخيصية لا تطبق من أجل معرفة مستوى المتعلم في المواد التي تدرس حاليا كاختبارات التحصيل ،

ولا تـتطلع إلى المستقبل كاختبارات القابلية والاستعداد، بل تطبق من أجل فهم الماضـي، فهـي تهدف إلى معرفة أبعاد المشكلة الحالية من جذورها، وكيفية نشأتها. أي معرفة الماضي لفهم الحاضر. ولبناء اختبار تشخيصي في أية مادة دراسية يجب اتباع الخطوات التالية :

١ – تحديـد المهارات التعليمية اللازمة لقيام المتعلم بالعمل قياما حسنا. وتكون علـى شـكل أهـداف تدريس المواد الدراسية السابقة. ولتكن مثلا كتابة الهمـزة في الأوضاع المختلفة، أو رسم الزوايا، أو جمع أعداد أو طرح أعداد .

٢ – تحلـيل هـذه المهارات إلى عناصرها الأولية تحليلا دقيقا. كتابة الهمزة المفتوحة في وسط الكلمة، كتابة الهمزة المضمومة في وسط الكلمة، كتابة الهمزة المتطرفة... إلخ .

٣ – توضـع أسـئلة عن كل هذه العناصر. ويوضع لكل عنصر ما يكفيه من الأسئلة، وذلك حسب عدد حالاته أو الدور الذي يؤديه في تشكيل المهارة مـع الإكـثار مـن الأسئلة. ولتكن الأسئلة من النوع الموضوعي القابل للقياس الدقيق .

٤ – ترتـب الأسـئلة بطـريقة معيـنة. بحيث تكون الأسئلة التي تدور حول موضـوع معيـن مـتلاحقة، لتشـكل اختـبارا فرعيا، ويسهل تحليلها وتشخيصـها. وعلى سبيل المثال : توضع في مادة الحساب أسئلة الجمع معا وأسئلة الطرح معا وأسئلة الضرب معا وهكذا. وتوضع في مادة اللغة أسـئلة كتابة الهمزة معا وأسئلة كتابة التاء معا وهكذا. لأنه بهذه الطريقة يمكن معرفة جوانب القوة والضعف في مستوى التعلم المدرسي . إذ أنه

بمجـرد الـنظر إلـى ورقة إجابة المتعلم، يتم التعرف على ما فيها من صواب أو خطأ في كل موضوع على حدة.

وعـندما تصـحح الإجابـات وتعـرف جوانب الضعف لدى المتعلمين المعنييـن، توضـع خطـة علاجية لتخليصهم من ضعفهم وذلك قبل البدء في تدريس المنهج الجديد. ويتوقف الزمن اللازم للقيام بذلك على عدد نقاط الضعف وعـدد المتعلمين، ويخصص المعلم عادة أسبوعين أو أكثر لذلك. ولا يبدأ في تدريسـهم المـنهج الجديـد إلا إذا أوصلهم جميعا إلى السهولة جميعا إلى نفس المستوى أو نفس نقطة البداية.

رأيـنا أن الاختبارات التشخيصية تُجرى على ثلاثـة مراحل . لذا ينبغي أن تصـمم منها عدة صور متكافئة ولها نفس معاملات السـهولة والصعوبة . بحيث تدور أسـئلتها على نفـس المحتوى والأهـداف ، ولكنهـا تختلف من حيـث النـص . وتسـتخدم الاختبـارات التشخيصية علـى ثلاثـة مراحـل كما يلي :

اختبار تشخيصي أ ←تعليم علاجي ←اختبار تشخيصي ب ← تعليم علاجي ←اختبار تشخيصي ج ←إتقان ← انتقال إلى منهج جديد.

والسـبب في وجود صور أخـرى للاختبار ، هو ضرورة تجنب إعادة نفـس الأسـئلة بعد التعلم العـلاجي الأول . لأننا لو نعيد نفس الأسـئلة على المـتعلم ، سيسـتفيد من معرفته لهـا سابقا . وهنا لا يمكن كشف ضعفه بدقة وموضوعية .

فنحـن نجري اختبارا تشخيصيا أوليا ، ثم نقوم بتعليم علاجي أولي . ثم نجري اختبارا تشخيصيا ثانيا ، ثم نقوم بتعليم علاجي أخير . ثم نجري اختبارا

تشخيصيا ثالثا لنتأكد من زوال جوانب الضعف . وبعده نلحقه بالبرنامج الجديد. أما إذا لم يتخلص المتعلم من جوانب ضعفه، يوجه إلى الأخصائي النفسي أو الاجتماعي أو الطبيب لفحص جوانب أخرى من شخصيته . لأن التأخر الدراسي ينتج عن أسباب عديدة؛ كالتأخر العقلي، واعتلال الصحة، وضعف السمع أو البصر، وعدم مناسبة المنهج للمتعلم ، وسوء طرق التدريس ، والضعف الدراسي السابق ، والعلاقة السيئة مع المعلم أو الزملاء ، وسوء العلاقات الأسرية وغيرها .

والحقيقة أن التقويم التشخيصي لا يكشف عن أسباب الضعف الدراسي، لكنه يحدد جوانب الضعف ذاتها. فهو يبين مثلا أن المتعلم يخطئ في ضرب عددين كل منهما مؤلف من رقمين، كالعددين ١٢ × ٢٥ أما تحديد أسباب هذا الخطأ فليس من مهام الاختبار التشخيصي، بل على الفاحص أن يبحث عنها ويكتشفها بوسائل أخرى .

٣ - تقويم عملية التدريس وتقدم المتعلم (التقويم التكويني) :

يُجْرَى التقويم التكويني أو البنائي أثناء العملية التدريسية وليس بعدها أي عندما يكون التعلم ما زال قابلا للتعديل نحو الأفضل . ويمارس عندما يريد المعلم تصحيح مسار العملية التدريسية ، ومعرفة مدى تقدم المتعلمين وليس وضع علامات لهم، وتعيين الناجحين والراسبين . وهو بهذا الشكل نوع من الاستراتيجية لما يسمى التقويم المستمر الذي يحدث طوال مسار عملية التعليم - التعلم . ومعنى ذلك أن هدف التقويم التكويني هو مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس . ويقدم بذلك تغذية راجعة مستمرة تساعد على تصحيح مسار العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف ، ومعرفة مدى تقدم المتعلم في التحصيل الدراسي .

والـــتقويم التكويني يمارس عندما يناقش المعلم متعلميه في بداية الحصة فـــيما تعلمـــوه في الدرس الماضي، ويصحح أخطاءهم، أو يعيد تعليمهم ما لم يفهموه. كذلك عندما يعطيهم تمارين، أو امتحانات قصيرة لا يسجل درجاتها، أو يعطـــيهم وظـــائف منزلـــية يقوم بتصحيحها في أقرب فرصة مبينا لكل متعلم أخطـــاءه ، ومرشدا لـــه بإعادة مطالعة ما أخطأ فيه كي يتقنه . فإن هذا المعلم يقـــوم بالتقويم التكويني، خاصة إذا أعاد النظر في طريقة تدريسه وعدّلها كي تلائم متعلميه .

أهداف التقويم التكويني :

للـــتقويم التكويني أهداف رئيسية يسعى المعلم إلى تحقيقها عندما يمارسه وهي ما يلي :

١ – التعرف على تعلم المتعلم ومراقبة تقدمه وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

٢ – تحديد الخلل في تعلم المتعلم تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهج.

٣ – الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس.

٤ – مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

٥ – إعـــادة النظر في المنهج وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.

٦ – تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم.

فوائد التقويم التكويني :

من فوائد التقويم التكويني ما يلي :

(أ) بالنسبة للمتعلم :

١ - تجـزئة المـادة الدراسـية إلى وحدات صغيرة فيسهل تعلمها ويقوّم فيها المتعلمون أولا بأول. ولا يرجئون المادة كلها حتى تتراكم. وهذا من شأنه أن يثري معلوماتهم ويحسن مهاراتهم وينشط دوافعهم دون قلق أو خوف. لأن المعلم لا يسجل درجات للمتعلم، بل يهدف إلى معرفة مستوى تعلمه.

٢ - يكـون المعلم مجبرا على وضع أهداف تعليمية لكل وحدة دراسية، وعلى وضـع جدول أسبوعي للتقويم. وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم في حالة اسـتعداد دائـم لأداء الاختبار. وبالتالي معرفة مقدار ما تم تحصيله من الدروس وما لم يتم تحصيله بعد ، فيعمل على مراجعته .

٣ - يبيـن للمـتعلم أخطـاءه في وقت مبكر، مما يمكنه من التخلص منها في الوقت المناسب، عكس التقويم النهائي الذي يحدث في آخر العام ولا يبين للمتعلم إلا مستوى تحصيله .

٤ - يجعل المتعلمين مستعدين بشكل عفوي للامتحانات النهائية، ولن يحتاجوا إلا إلـى مذاكرة بسيطة، فيقل قلقهم وتتلاشى مخاوفهم من الامتحان ويقل رسوبهم .

٥ - يقـدم تغذية راجعة للمتعلم. إذ بناء على نتائجه يستطيع المتعلم أن يعرف ماذا تعلم وماذا لم يتعلم، فيضاعف من جهوده ليحسن مستواه إذا لم يكن راضيا عليه . وأن يتنبأ كذلك بنتيجته في آخر العام .

(ب) بالنسبة للمعلم :

يفيده في تقويم طريقة تدريسه. فإذا وجد أن متعلميه لم يتعلموا درسا معينا وبحـث عن السبب، فقد يجد أنه استعمل طريقة تدريس غير ملائمة، وعليه أن يعدلها في الوقت المناسب .

(ج) بالنسبة لواضع المنهج :

يفيد في تقويم المناهج ليتسنى لواضعيها تحسينها وتطويرها.

٤ - التقويم النهائي (تقويم التحصيل) :

ويسمى أيضا التقويم الختامي أو التجميعي. وهو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يجريها المعلمون في نهاية الثلاثي أو في نهاية السداسي أو في نهاية السنة الدراسية. ثم يرصدون نتائجها في سجلات الدرجات بالمدرسة ليتم تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم بناء عليها. ويتخذون القرارات بعد ذلك بنجاح المتعلمين ونقلهم إلى مستوى أعلى، أو يخرجون بإعطائهم شهادة، أو يرسبون فيعيدون السنة الدراسية السابقة أو يطردون.

وتختلف اختبارات التقويم النهائي عن اختبارات التقويم التكويني من حيث الغرض، ومن حيث أنها أطول وأشمل وتدور حول العموميات. وأسئلتها عبارة عن عينة ممثلة للأهداف وأجزاء المادة. بينما ينبغي أن تضم أسئلة الاختبارات التكوينية النقاط الهامة جميعها لا عينة ممثلة لها.

أهداف التقويم النهائي :

للتقويم النهائي أهداف عديدة يمكن ذكرها فيما يلي :

١ - معرفة مدى تحقيق الأهداف .

٢ - تسجيل درجات للمتعلم ليقوَّم بموجبها .

٣ - منح شهادات للمتخرجين .

٤ - اتخاذ قرارات إدارية في نتائج التقويم كالنجاح والرسوب والطرد .

٥ - التنبؤ بأداء المتعلم في المستوى الدراسي القادم .

٦ - تشـعيب المتعلمين ووضع كل منهم في المكان الدراسي المناسب لقدراته وميوله .

٧ - اتخاذ قرارات في مجال التوجيه والإرشاد التربوي .

وبما أن هذه الاختبارات نهائية، فإنها تغطي المادة الدراسية كلها بالنسبة للفترة الدراسية السابقة. وعند تصميم المعلمين لها يقومون بمراجعة المادة التي درسوها والتي اشتقوا منها أهدافا ثم يحددون عدد الأسئلة بالنسبة لكل درس.

وبمـا أن هـناك قرارات مصيرية تترتب عن نتائجها بالنسبة للمتعلمين كالـنجاح والرسـوب والطرد والتوجيه، فإنه ينبغي أن تتوافر فيها مواصفات الاختبارات الجيدة كالصدق والثبات والموضوعية.

ثالثا : نوع المنظومة التربوية الوطنية :

يتبيـن مما تم عرضه في الفقرات السابقة أن المنظومة التربوية الوطنية هي من النوع الخطي نظرا لخصائصها التالية :

١ - أن العلاقـة بيـن عناصرها علاقة تتابع وليست علاقة تفاعل. فيتم أولا إلحاق المتعلمين ببرنامج دراسي يتوفر على أهداف تعليمية معينة، ثم يتم ثانيا تشغيل العملية التعليمية، ثم تُجْرَى في الأخير عملية التقويم التربوي.

٢ - تـبعا للخاصـية السابقة فإنها لا تجعل التقويم التربوي موضعا في جميع مـراحلها، بل في نهايته فقط. لأنها لا تمارس التقويم القبلي بنوعيه ولا الـتقويم التشخيصـي، ولا تستفيذ من نتائج التقويم التكويني في مراجعة فعالية العملية التعليمية. وقد نتجت عن هذا السلبيات التالية :

١ - أنهـا لا تسـتخدم نتائج التقويم التربوي كتغذية راجعة لمراقبة نشاط عناصرها.

٢ - أنها لا تتوفر على خاصية التحكم الذاتي في نشاط مكوّناتها.

٣ - أنها لا تأخذ بالمدخلات التربوية سواء للمتعلم أو للمعلم أو للبيئة الأسرية والمدرسية.

٣ - بما أن التقويم التربوي فيها نهائي فقط، فهو يؤدي دورا سلبيا. فلا يتعدى الإخبار والإعلام بنتائج العملية التعليمية في نهايتها، ويقسم المتعلمون وفقا لنتائجه إلى ثلاث فئات هي : الأولى يتخذ فيها القرار بالنجاح. والثانية يتخذ فيها القرار بالرسوب مع إعادة السنة. والثالثة يتخذ فيها القرار بالرسوب والطرد.

خامسا : النتائج المترتبة عن النوع الخطي للمنظومة التربوية الوطنية :

إن اتباع النمط الخطي في المنظومة التربوية الوطنية كما تبين لنا في الفقرة السابقة، واستبعادها تبعا لذلك لأنواع التقويم التربوي المختلفة، ترتبت عنه عدة ممارسات كانت لها آثارها السيئة على العملية التعليمية . أبرزها ما يلي :

١ - إلحاق لمتعلمين بالسنة الأولى الابتدائية وفق العمر الزمني فقط :

نظرا لتجاهل الاستعداد الدراسي، يتم إلحاق الأطفال بالسنة الأولى الابتدائية استنادا إلى فرضية مفادها أن أبناء العمر الزمني الواحد، يتوفرون على استعدادات دراسية واحدة. ولكن نتائج الدراسات بينت أن أبناء السادسة من العمر الزمني، يختلفون في العمر العقلي. كما توجد بين أبناء العمر الزمني الواحد فروق عقلية واسعة، وفروق أخرى جسمية وثقافية واجتماعية واقتصادية تزيد الأمر تعقيدا. حيث أنه إذا حاولنا تعليم أطفال السنة الأولى الابتدائية بطريقة واحدة، فإن بعضهم يتعلم والبعض الآخر يفشل، لأنه لا يتوفر على

الاستعداد اللازم للتعلم. ويزيد المعلمون الأمر تعقيدا عندما يتجاهلون هذه الفئة، أو يحاولون تعليمها بالعنف. مما يؤدي إلى انطفاء رغبة التعلم لديهم نهائيا، أو خمودها بالنسبة لتعلم مواد معينة.

إن إلحـاق الأطفـال في السنة الأولى الابتدائية على أساس معيار العمر الزمنـي وحده، أضر كثيرا بالعملية التعليمية، حيث أن حوالي النصف فقط من الذيـن يلـتحقون بالسنة الأولى الابتدائية يكونون في الوضع الدراسي المناسب لهم، أما الباقون فمن المحتمل أن يكون مآلهم الفشل.

كما أن سياسة القبول كما هي متبعة حاليا، تلحق بالمدرسة من لا يستحق وتـبقى خارجهـا من يستحق. أما سياسة القبول على أساس الوضع في المكان الدراسـي المناسـب، فهي تعمل بما يتماشى مع طبيعة الأطفال وما بينهم من فـروق فـي الاسـتعدادات والقدرات. كما أن هذه السياسة تعدل بين الأطفال وتكلفـتها أقل وتقلل من الفشل والرسوب، حيث أن التعليم سيتاح للقادرين عليه ويـبدؤون مـن حيـث يعرفون. أما غير القادرين فيتم انتظارهم حتى تكتمل استعداداتهم.

إن تجـاهل الاسـتعداد يـدل على الجهل بالعوامل المسؤولة عن التعلم المدرسي. وهذا الجهل هو المسؤول عن الفشل التعليمي عندنا. وحبذا لو غيرنا مـن معايير القبول في السنة الأولى الابتدائية، واستبعدنا العمر الزمني واتخذنا استعدادات الأطفال المختلفة والفروق بينهم كمعايير للقبول.

٢ – النقل الآلي والترسيب والطرد :

إن إجـراءات النقل من سنة دراسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، والتوجيه إلى شعبة دراسية معينة. هذه العمليات تتم كلها بطرق تربوية

خاطئة في غياب إجراءات التقويم من أجل الوضع في المكان الدراسي المناسب والـــتقويم التشخيصي. حيث أن الذي يحدث هو النقل الآلي للمتعلمين من سنة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، والترسيب وإعادة السنة أو الترسيب والطرد، والتوجيه إلى شعبة دراسية معينة، دون الالتفات إلى أي من خصـــائص المتغلمين الآتية وهي : استعداداتهم وقدراتهم وميولهم. ويحدث هذا بسبب الجهل بهذه الخصائص ودورها في التعلم المدرسي، مما تسبب في ظهور مشكلات تتكرر كل سنة وتزداد خطورة وتعقيدا. حيث أن الإجراءات السابقة لا تحـــل المشـــكلات التعليمـــية، وفي مقدمتها التأخر الدراسي بل تزيدها خطورة وتعقـــيدا. فـــنقل متعلمين يفتقرون إلى الأساس الضروري لمتابعة الدراسة في مســـتويات أعلى، وترسيب البعض منهم مع إعادة السنة للبعض وطرد البعض الآخر، هذه الإجراءات كلها ليست حلولا ناجحة للمشكلة. فبالنسبة للنقل الآلي أو لإعادة السنة، لقد أثبت المتعلم عمليا ولمدة عام كامل، أو لمرحلة تعليمية كاملة، أنه عاجز عن القيام بما هو مطلوب منه. وأن الطرد أيضا ليس حلا ناجحا لأنه يعني الفشل للمتعلم وللمنظومة التربوية ككل. والحل الصحيح في هذه الحالات، هـــو اســـتخدام أساليب التقويم التشخيصي، والتقويم من أجل الوضع في المكان الدراســـي المناســـب. أيـــن يتم تشخيص الضعف الدراسي لدى هؤلاء بإعطاء اختـــبارات تشخيصـــية ومـــن ثم معالجته. فإذا تخلصوا من ضعفهم الدراسي انضـــموا إلـــى زملائهم وتابعوا التعليم بنجاح. أما إذا لم يتخلصوا منه التحقوا بالمستوى الدراسي والشعبة الدراسية المناسبين لهم.

٣ - إهمال مبدأ الفروق الفردية :

إن نتائج البحوث في سيكولوجية الفروق الفردية، بينت أن الناس يختلفون فـــي خصائصهم أكثر مما يتشابهون، ولذا ينبغي أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار

فـــي مجـــال التعامل تربويا مع المتعلمين. حيث يوضع كل متعلم في المستوى والتخصص الدراسيين اللذين يستطيع متابعة التعليم فيهما. وعدم الأخذ بمعطيات الفروق الفردية في المجال الدراسي للمتعلمين، يصيب التعليم بضرر. لأنه سيتم إلحـــاق متعلم بمستوى وتخصص دراسيين ليس مستعدا لهما، أو يتم تأخير أو حرمان إلحاق متعلم آخر بمستوى وتخصص دراسيين هو مستعد لهما. وفي هذا الصـــدد هناك مشكلة تعليمية لم يتم التطرق إليها كثيرا، وهي إرغام المتعلمين المتفوقين على البقاء في مستويات دراسية هم متمكنون من مناهجها، في الوقت الـــذي ينبغـــي إلحـــاقهم بمستويات لأعلى ما داموا يتوفرون على الاستعدادات والقدرات المطلوبة لذلك. وفي سياسة الإرغام هذه كثير من السلبيات منها:

١ - أنها باهضة التكاليف، والإسراع بتخريج المتفوقين يقلل من التكاليف.

٢ - إصـــابة المتعلم بالملل والإحباط، لأنه لا يجد في يومه الدراسي ما يتحدى قدراتـــه. ومـــن المحتمل أن يكره الدراسة وينصرف عنها إلى اللهو وقد ينحرف.

٣ - بقاؤه في مقعد بيداغوجي كان من المفروض أن يتركه لغيره لو تم نقله هو إلى مستوى دراسي أعلى.

٤ - حـــرمان المجتمع من أبنائه المتفوقين الذين من الممكن أن يفيدوه في حل مشـــكلاته الكثيرة لو تم استغلال قدراتهم في الاتجاه الصحيح. وعلى هذا فقـــد أوجدت البلدان المتقدمة حلا لهذه المشكلة بأسلوب التعجيل أو القفز والتسريع.

خاتمـــــة :

اتضح لنا بعد أن استعرضنا دور أحد أهم عناصر المنظومة التربوية وهو الـتقويم الـتربوي في كل من النظام التربوي الخطي والنظام التربوي المتحكم ذاتـيا، أن الـتقويم في النظام التربوي الأول يؤدي دورا سلبيا كما رأينا. لأنه يحدث في نهاية العملية التعليمية فقط. أما في النظام التربوي الثاني فإنه يساهم فـي تطويـر العملية التعليمية، لأنه يحدث قبل بدايتها وأثناء استمرار عملياتها وفـي نهايـتها. ولذا يزودنا بمعلومات عبارة عن تغذية راجعة تجعلنا نراقب العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

وتوجـد تبعا لذلك عدة أنواع للتقويم التربوي هي : التقويم المبدئي لتقويم الاسـتعداد ومـن أجل الوضع. ويجرى هذا قبل بداية العملية التعليمية للتعرف على استعدادات المتعلم وقدراته قبل أن يلتحق بالمستوى الدراسي الذي يلائمه. والـتقويم التشخيصي يجرى في كل مسار العملية التعليمية عندما يظهر عجز مزمـن في تحصيل المتعلم. فيكون في حاجة إلى التعرف بدقة عن نوع عجزه من أجل تقديم العلاج الضروري له قبل مواصلة التعليم. والتقويم التكويني الذي يجرى أثناء ممارسة العملية التعليمية، فيتم تقويمها ومراقبتها قبل فوات الأوان. وأخـيرا التقويم النهائي الذي يجرى في نهاية العملية التعليمية لمعرفة مستوى تحصيل المتعلم في فترة زمنية محددة.

وتبين لنا أهمية وأهداف كل نوع من التقويم التربوي في العملية التعليمية ككل من بدايتها إلى نهايتها. وأشرنا إلى أن المنظومة التربوية الوطنية لا تعمل بهـذه الأنواع من التقويم إلا التقويم النهائي . لأنها تأخذ بالأسلوب الخطي في تنظـيم مكوّناتهـا . مما أدى إلى خفض مخرجاتها كما ونوعا . ويتحمل الأخذ بهـذا النوع من النظم التربوية ومكانة التقويم السلبي فيه مسؤولية تردي نتائج التعليم عندنا .

المراجع

١ - بنيامين س. بلوم وآخرون (١٩٨٣) : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة : محمد أمين المفتي وأخرون ، دار مكجروهيل للنشر ، القاهرة .

٢ - جبريل بشارة (١٩٨٣) : متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثالث ، العدد الأول، تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .

٣ - جودت أحمد سعادة وآخر (١٩٩١) : المنهج المدرسي الفعال ، الطبعة الأولى، داز عمار لنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٤ - جودت أحمد سعادة (١٩٨٤) : مناهج الدراسات الاجتماعية ، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين ، بيروت .

٥ - حسان محمد حسان (١٩٩٤) : رؤية إنسانية لمفهوم " ضبط جودة التعليم "، مجلة دراسات تربوية ، المجلد التاسع ، الجزء ٦٥ ، تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .

٦ - سبع محمد أبو لبدة (١٩٨٥) : مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي ، الطبعة الثالثة ، كلية التربية الجامعة الأردنية ، عمان .

٧ - سعيد إسماعيل علي (١٩٨٢) : المدخل إلى العلوم التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨ - سيف الإسلام مطر (١٩٨٨) : مدخل النظم والتخطيط التربوي ، دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، القاهرة المجلد الثالث الجزء الثاني عشر .

٩ – صــلاح الديــن محمد أبو ناهية (١٩٩٤) : القياس التربوي ، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٠ – طلعــت كمال الحامولي (١٩٩٦) : تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي، دراســة تقويمــية ، مجلة علم النفس ، العدد ٣٩ تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

١١ – عــبد الحفيظ محمد سلامة (١٩٩٢) : مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، الطبعة الأولى ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٢ – فــؤاد أبــو حطب وآخر (١٩٩٤) : علم النفس التربوي ، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٣ – فؤادة سليمان قلادة (١٩٨٢) : الأهداف التربوية والتقويم ، الطبعة الأولى، دار المعارف ، القاهرة .

١٤ – فهــد إبراهــيم الحبيــب (١٩٩٥) : الكفايات المهنية اللازمة توافرها لدى المعلم، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة .

١٥ – محمــد أميــن المفتــي وآخرون (١٩٩٤) : تكنولوجيا التعليم ، سعد سمك للطباعة والكمبيوتر ، القاهرة .

١٦ – يوســف عبد المعطي (١٩٨٤) : أمة معرضة للخطر. تقرير اللجنة الوطنية المكلفــة بدراســة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد الثاني عشر.

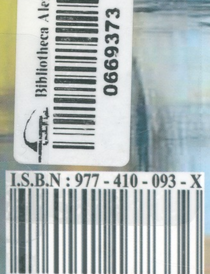


عنوان المراسلة: شقة رقم (١) ٣٣ شارع د. محمد مندور المتفرع
من شارع الطيران مدينة نصر- القاهرة.
ت- فاكس : ٢٤٠١٤٣٨٩ محمول ٠١٢/١١٨٣٨٠١ ـ ٠١٢/٣٥٧٧١٤٩
Email : essam_616@yahoo.com
aschrd@yahoo.com








I.S.B.N : 977 - 410 - 093 - X



MODERN BOOKSHOP

FEKRA DESIGN